

Lindacher, Tanja

Der Übergang von der Schule in die duale Berufsausbildung. Eine qualitativ-empirische Studie zu betrieblichen Personalentscheidungsprozessen in ausgewählten Berufsbildern

Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2015, 397 S. - (Klinkhardt Forschung) - (Zugl.: Ludwigsburg, Pädag. Hochsch., Diss., 2014)



Quellenangabe/ Reference:

Lindacher, Tanja: Der Übergang von der Schule in die duale Berufsausbildung. Eine qualitativ-empirische Studie zu betrieblichen Personalentscheidungsprozessen in ausgewählten Berufsbildern. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2015, 397 S. - (Klinkhardt Forschung) - (Zugl.: Ludwigsburg, Pädag. Hochsch., Diss., 2014) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104919 - DOI: 10.25656/01:10491

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104919>

<https://doi.org/10.25656/01:10491>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Tanja Lindacher

Der Übergang von der Schule in die duale Berufsausbildung

**Eine qualitativ-empirische Studie
zu betrieblichen Personalentscheidungsprozessen
in ausgewählten Berufsbildern**

Lindacher

Der Übergang von der Schule in die duale Berufsausbildung

Tanja Lindacher

Der Übergang von der Schule in die duale Berufsausbildung

Eine qualitativ-empirische Studie zu
betrieblichen Personalentscheidungsprozessen
in ausgewählten Berufsbildern

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2015

k

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät I Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg unter dem Titel „Der Übergang von der Schule in die duale Berufsausbildung – Eine qualitativ-empirische Studie zu betrieblichen Personalentscheidungsprozessen in ausgewählten Berufsbildern“ als Dissertation angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Gabriele Strobel-Eisele, Prof. Dr. Waldemar Mittag

Tag der Disputation: 14.07.2014

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2015.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2015.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2011-0

Vorwort

Aus dem Bestreben, die Systemgrenzen zwischen Erziehung und Wirtschaft zu beleuchten und sich ihrem Wirken analysierend zu nähern, resultiert die vorliegende Dissertation. Im Rahmen dieser Arbeit stellt sich die Verfasserin dem Unterfangen, aus der Innenperspektive des Ausbildungssystems das Außenverhältnis zwischen Schule und dualer Ausbildung so zu rekonstruieren, dass Aussagen zum Verstehen der Grenzbeziehungen zwischen beiden Systemen ermöglicht werden.

Dass dieser Weg beschritten werden konnte, verdankt sich der Unterstützung folgender Personen:

Frau Prof. Dr. Strobel-Eisele hat die Entstehung der Studie von Anbeginn interessiert und konstruktiv begleitet. Der fachliche Diskurs mit ihr war stets bereichernd. Ihr gebührt daher an dieser Stelle ein besonders großer Dank für ihre Anstrengungen zum Wohle von Sache und Person. Ein weiterer Dank ergeht an Herrn Prof. Dr. Mittag für seine Bereitschaft, das Zweitgutachten zu übernehmen.

Für den finanziellen Beitrag zur Durchführung der Datenerhebung gilt es Dank auszusprechen an die Forschungsförderungsstelle der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Einsichten in ein anderes System bedingen unter anderem einen Zugang zum Untersuchungsfeld. Diese wichtige Aufgabe haben bei der Industrie- und Handelskammer Region Stuttgart, Bezirkskammer Ludwigsburg, Frau Lechner, Herr Haller sowie Herr Lindenberger ermöglicht. Für ihre Aufgeschlossenheit gegenüber dem Untersuchungsanliegen spricht ihnen die Verfasserin ihren Dank aus.

Bei der Handwerkskammer Region Stuttgart war Herr Pelkmann als zuständiger Gesprächspartner gerne bereit, die Kontaktaufnahme zu den Unternehmen in die Wege zu leiten, wofür ihm die Verfasserin ihren Dank ausdrückt.

Sämtlichen an dieser Untersuchung teilnehmenden Ausbildungsunternehmen der beiden Kammern, speziell ihren jeweiligen Ausbildungs- und/oder Personalverantwortlichen, sei abschließend ein großer Dank entrichtet. Ohne ihre Gesprächsbereitschaft, ihre Geduld und ihr Wollen, zum besseren Verstehen von Wirtschaft beizutragen, hätte die Datengrundlage dieser Studie nicht realisiert werden können.

Jenseits der hier Aufgeführten haben noch zahlreiche weitere Personen wichtige Impulse zum Gelingen dieser Arbeit gesetzt. Sie werden sich in diesen Zeilen und möglicherweise auch an späterer Stelle gedanklich wiederfinden.

Stuttgart, im Januar 2015

Tanja Lindacher

Inhalt

Vorwort	5
Einleitung	9
1 Problemfaltung	12
1.1 Bildungsbiografische Aspekte	12
1.2 Abnehmerspezifische Aspekte	19
1.3 Bildungspolitische Aspekte	24
2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand	26
2.1 Ansätze zur Beschreibung von Übergängen	26
2.1.1 Zum Begriff des Übergangs	27
2.1.2 Zum Begriff des Übergangsmanagements	32
2.1.3 Der Übergang von der Schule in den Beruf aus systemtheoretischer Perspektive	37
2.2 Forschungsdiskurse	54
2.2.1 Zur Beziehung zwischen Qualifikation und Arbeitsmarkt	55
2.2.2 Schulleistungsfremde Einflussfaktoren	99
2.3 Foki des Diskurses	118
2.4 Begründung der Fragestellungen	125
2.4.1 Problembereich der schulischen Formalqualifikationen	125
2.4.2 Problembereich der betrieblichen Logiken	126
3 Forschungsmethodik	127
3.1 Begründung des qualitativen Vorgehens	128
3.1.1 Abgrenzung gegenüber quantitativ-standardisierter Forschung	131
3.2 Datenerhebung	132
3.2.1 Voruntersuchung	133
3.2.2 Fall- und Fallgruppenauswahl	135
3.2.3 Sampling	136
3.2.4 Der Zugang zum Feld	143
3.2.5 Leitfaden-Interview	148
3.3 Datenaufbereitung	166
3.3.1 Relevanz einer Transkription	166
3.3.2 Fallstricke im Transkriptionsprozess	168
3.3.3 Notationsregeln	169
3.3.4 Transkriptionsbeispiel	171

3.4	Datenauswertung	171
3.4.1	Aufgabenfelder der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring	171
3.4.2	Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse	173
3.4.3	Computergestütztes Arbeiten mit den qualitativen Daten	176
3.4.4	Analysebeispiel	181
3.5	Entscheidungsfelder des Forschungsprozesses	182
4	Darstellung und theoretische Generalisierung der Ergebnisse	186
4.1	Zum Problembereich der schulischen Formalqualifikationen	186
4.1.1	Die Relevanz des Bildungsabschlusses	186
4.1.2	Die Relevanz der Herkunftsschulart	197
4.1.3	Entscheidungsrelevante Schulfächer und Noten	224
4.1.4	Die Relevanz der Fächerverbünde	237
4.1.5	Die Relevanz der Kopfnoten	251
4.1.6	Zusammenfassung zum Stellenwert der schulischen Formalqualifikationen ...	258
4.2	Zum Problembereich der betrieblichen Logiken	264
4.2.1	Betriebliche Logiken in der Fallgruppe Industriekaufleute	264
4.2.2	Betriebliche Logiken in der Fallgruppe Mechatroniker	282
4.2.3	Betriebliche Logiken in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker	296
4.2.4	Zusammenfassung zum Stellenwert der betrieblichen Logiken	313
5	Diskussion	322
5.1	Methodenreflexion	322
5.2	Verortung der Forschungsbefunde im Fachdiskurs	329
5.3	Erweiterung schulpädagogischer Systemreflexionen auf dem Hintergrund der vorliegenden Befunde	336
	Literatur	352
	Tabellenverzeichnis	363
	Abbildungsverzeichnis	365
	Anhang	366
	Zu Kapitel 3.3.4 Transkriptionsbeispiel: Interview I_34_Me	366
	Zu Kapitel 3.4.4 Analysebeispiel: Codierung des Interviews I_34_Me	386

Einleitung

Die vorliegende Studie thematisiert berufsbildspezifische Auswahlentscheidungen im Kontext der betrieblichen Vergabe von Ausbildungsplätzen für eine duale Berufsausbildung. In den Blick genommen werden Ausbildungsunternehmen, die in einem der Berufsbilder Industriekaufmann/Industriekauffrau, Mechatroniker/Mechatronikerin sowie Feinwerkmechaniker/Feinwerkmechanikerin Lehrstellen anbieten. Es interessiert, welche Kriterien sich aus Sicht der betrieblichen Ausbildungs- und/oder Personalverantwortlichen bei den Rekrutierungsentscheidungen als handlungsleitend erweisen. Auf dem Hintergrund der empirischen und theoretischen Befunde werden Diskussionslinien entwickelt, die in eine Erweiterung schulpädagogischer Systemreflexionen münden. Dabei geht es nicht darum, Sozial- und Handlungskompetenzen sowie schulische Formalqualifikationen gegeneinander auszuspielen, sondern die Spezifität der Beziehung zwischen dem Ausbildungssystem und dem Erziehungssystem im Zuge einer strukturellen Koppelung zu verstehen und zu erkennen, was das für die Funktionslogik eines so hochkomplexen Systems wie dem der Erziehung bedeutet.¹

In **Kapitel 1** findet eine Problemfaltung unter bildungsbiografischen, abnehmerspezifischen und bildungspolitischen Aspekten statt. Schon seit Jahren ist eine deutliche Kluft zwischen den beruflichen Plänen von Schulabgängern und ihren realisierten Berufswegen zu verzeichnen. Auf der Seite der Abnehmer mehren sich gleichzeitig die Klagen über eine mangelnde Ausbildungsreife vieler Jugendlicher. Angesichts einer zunehmenden Verunsicherung von Ausbildungsbetrieben über die Qualität des Bildungssystems ergibt sich die Frage, wie Ausbildungs- und/oder Personalverantwortliche mit der Aussagekraft schulischer Leistungs- und Bildungsausweise umgehen.

In **Kapitel 2** wird der theoretische Rahmen expliziert, innerhalb dessen die Fragestellungen der Studie verortet werden können. Den Ausgangspunkt dafür bilden Ansätze zur Beschreibung von Übergängen im Allgemeinen. Um Jugendlichen beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt in interinstitutioneller Kooperation abgestimmte Unterstützungsmaßnahmen zur Seite stellen zu können, werden Modelle kommunalen oder regionalen Übergangsmanagements eingesetzt, für die gemeinsame Strukturelemente kennzeichnend sind. Anhand des Beispiels der Förderung von Begabten für Innovationsfelder der regionalen Wirtschaft wird verdeutlicht, dass die Optimierung von Übergängen nicht nur mit Blick auf eine bildungsferne Schüler- und Elternschaft von Relevanz ist, sondern auch im Interesse leistungsstarker Abnehmer aus der Wirtschaft liegt.

Da bildungstheoretisch bedeutsame Prozesse wie Fragen von Selektion und Allokation auf der Ebene einzelner Handlungseinheiten in ihrer Gesamtkomplexität kaum vollständig erfassbar sind, bedarf es einer theoretischen Fundierung, auf Grundlage derer das Verhältnis zwischen Erziehungs- und Ausbildungssystem angemessen rekonstruiert werden kann. ‚Angemessen‘ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass sich Einzelphänomene auf einem elaborierten theoretischen Abstraktionsniveau wiederfinden und für Strukturprobleme Analyseformeln bereit stehen. Diesem inhaltlichen und technischen Anspruch trägt die soziologische Systemtheorie

¹ Vgl. dazu die Untersuchung von Kohlrausch (2013, S. 226). Sie belegt für Hauptschulabsolventen aus Niedersachsen eine große Bedeutung von Sozial- und Handlungskompetenzen zur betrieblichen Einschätzung von Ausbildungseignung. Demgegenüber sei von einer „Abwertung der Fachleistungen von Hauptschüler/inne/n“ (ebd.) zu sprechen.

nach Niklas Luhmanns Rechnung. Die Arbeit mit Luhmanns Begriffsinventar vollzieht sich entlang von vier Leitfragen, die zusammengefasst den Untersuchungsgegenstand der Studie abbilden: 1. Wer kommuniziert mit wem? 2. Welche Strukturen liegen Organisationen zugrunde? 3. Wie kommen Personalentscheidungen zustande? 4. Wie sind Erziehung und Wirtschaft strukturell miteinander gekoppelt? Als zentrale Figur für Theorie, Analyse sowie Reflexion wird die strukturelle Koppelung anhand von Zeugnissen und Zertifikaten eingeführt.

Bei der sich an die systemtheoretische Rekonstruktion betrieblicher Personalentscheidungsprozesse anschließende Darstellung ausgewählter Befunde der Transitionsforschung interessiert vor allem, ob sich in Bezug auf die Entscheidungsprozesse in den Unternehmen zur Vergabe von Ausbildungsplätzen strukturell bedeutsame Faktoren identifizieren lassen, die für eine gelingende Einmündung in eine duale Berufsausbildung relevant sind. Dabei wird unterschieden zwischen jenen Faktoren, die sich aus dem Prozess schulischer Qualifikation ergeben und solchen, die entweder gar nicht oder nur am Rande durch Schule bearbeitbar sind.

Zum Abschluss des zweiten Kapitels werden die wesentlichen Argumentationslinien der theoretischen Ausführungen nochmals in komprimierter Form aufgeführt, ehe die Begründung und die Formulierung der Fragestellungen folgen. Die betrieblichen Personalentscheidungsprozesse werden bezüglich zweier Problembereiche analysiert: 1. Problembereich der schulischen Formalqualifikationen, 2. Problembereich der betrieblichen Logiken.

Ziel von **Kapitel 3** ist es, die forschungsmethodischen Überlegungen und Entscheidungen, die sich aus den in den beiden vorhergehenden Kapiteln vorgestellten Ausführungen ergeben, transparent zu machen. Dabei lehnt sich der Aufbau des dritten Kapitels an die bei Atteslander (2006) ausgewiesenen Dimensionen eines Forschungsablaufs an. Da es um die Untersuchung betrieblicher Entscheidungsprozesse in Feldsituationen geht, erfordert das forschungsmethodische Vorgehen ausreichend Raum für Reflexivität sowohl von Seiten der Beforschten als auch von Seiten des Forschers. Kern der Datenerhebung sind leitfadengestützte Experteninterviews, die inhaltsanalytisch und unter Zuhilfenahme einer Software für qualitative Datenauswertung bearbeitet werden. Dass die Logik eines computergestützten Umgangs mit qualitativen Daten nicht immer mit dem Aufbau der Methode einer qualitativen Inhaltsanalyse zusammenfällt, wird anhand des Einsatzes von MAXQDA diskutiert. Alle zentralen Entscheidungsfelder des Forschungsprozesses werden zusammenfassend nochmals in einer tabellarischen Übersicht benannt.

Was die kategorial strukturierten Interviewnennungen letztlich zur Beantwortung der Fragestellungen beitragen, wird in **Kapitel 4** aufgezeigt. Es beschäftigt sich mit der Darstellung und theoretischen Generalisierung der Ergebnisse. Zu jedem der beiden Problembereiche werden jeweils nacheinander die Ergebnisse aus den drei Fallgruppen präsentiert, ehe Vergleichsdimensionen und Unterschiede herausgearbeitet werden. Um die Lesbarkeit der qualitativen Befunde zu erleichtern, werden jeweils am Ende eines Problembereichs in synoptischer Form die handlungsleitenden Kriterien veranschaulicht, die bei den betrieblichen Rekrutierungsentscheidungen zum Tragen kommen.

Das die Arbeit beschließende **Kapitel 5** leistet eine Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens anhand von allgemeinen und untersuchungsspezifischen Gütekriterien, eine Verortung der Forschungsbefunde im Fachdiskurs sowie eine Erweiterung schulpädagogischer Systemreflexionen auf dem Hintergrund der vorliegenden Befunde.

Der Verfasserin ist es insbesondere ein Anliegen, aufzuzeigen, wie das Wirtschaftssystem mit der strukturellen Koppelung über schulische Formalqualifikationen umgeht und welche weiteren Kriterien bei der Vergabe eines dualen Ausbildungsplatzes für die Wirtschaft funktions-

relevant sind. Es wird erörtert, inwiefern sich durch die Thematisierung betrieblicher Logiken eine für die Schule bislang unbekannte und unbearbeitete Form von Komplexität ergibt, die im Hinblick auf die Funktionen von Selektion und Allokation im Bildungswesen einer Reflexion bedarf.

Ergänzend zum Vorhandensein berufsbildspezifischer Selektionsmodi stützt die vorliegende Studie die These, wonach sich neben Schule und Familie unter anderem auch in den Ausbildungsbetrieben Erziehung vollzieht. Das heißt, die Funktion der Erziehung ist längst nicht mehr nur die Angelegenheit des Funktionssystems Erziehung, sondern wird mittlerweile auch vom betrieblichen Ausbildungssystem mit übernommen. Dies führt zu strukturellen Folgeproblemen wie etwa der Frage nach einer gemeinsamen Kontingenzformel für Wirtschaft und Erziehung.

Wie das Erziehungssystem im Rahmen seiner systemspezifischen Funktionslogik die neuen Herausforderungen operativ angehen kann und welche Entwicklungen jenseits davon zu gewärtigen sind, wird abschließend mit Bezug auf die Ergebnisse der Studie und das Employability-Konzept diskutiert.

Im **Anhang** der Arbeit befinden sich ein Transkriptionsbeispiel (I_34_Me) sowie das dazugehörige Analysebeispiel mit den *codings* aus MAXQDA.

Insgesamt wurde bei der schriftlichen Gestaltung der Studie Wert auf einen kompakten und übersichtlichen Aufbau gelegt, was sich in der – dem logischen Aufbau einer Forschungsarbeit folgend – kürzest möglichen Ausarbeitung von fünf Kapiteln niederschlägt.

1 Problementfaltung

Die Bewältigung von Übergängen, seien es Übergänge von einer Altersstufe zur anderen, von einer Tätigkeit zur anderen oder von einer Lebenssituation zur anderen, konstituiert individuelle Entwicklungen und geht mit einem unterschiedlich ausgeprägten persönlichen Ressourcenpotenzial einher. Bezogen auf segmentierte Bildungssysteme, lässt sich dieser Grundgedanke dahingehend konkretisieren, dass Kinder und Heranwachsende in zahlreiche institutionelle und außerinstitutionelle Übergangsprozesse involviert sind, die keineswegs immer einem standardisierten Ablauf folgen. Aus der Perspektive derjenigen, die einen Übergang vollziehen, stellen sich die Anforderungen höchst kontrovers und subjektbezogen dar, weshalb es auch sinnvoll ist, von einer subjektorientierten Übergangsforschung zu sprechen (vgl. Stauber 2007), die biografisch bedeutsame Übergangsprozesse aus dem Blickwinkel der Betroffenen zu rekonstruieren versucht.

Fokussiert wird in dieser Arbeit der Übergang von allgemeinbildenden oder von berufsbildenden Schulen in duale Berufsausbildungen, das heißt die Jugendlichen befinden sich zwischen zwei Systemen, die voneinander Kenntnis nehmen und haben, deren Funktionslogiken jedoch unterschiedlich sind. Mit den vom Bildungssystem mit auf den Weg gegebenen Kompetenzen und Zertifikaten stehen sie nun vor der Aufgabe, sich einen entsprechenden ‚Marktwert‘ im beruflichen Ausbildungssystem sichern zu müssen.

1.1 Bildungsbiografische Aspekte

In Bezug auf das Bildungsverhalten von bundesdeutschen Jugendlichen ergibt sich schon seit Jahren eine deutliche Kluft zwischen den beruflichen Plänen von Schulabgängern² und deren realisierten Berufswegen. Sehr gut untersucht worden sind bislang die Übergangsverläufe von Hauptschulabsolventen (z.B. Gaupp et al. 2004; Gaupp et al. 2006; Gaupp 2011), die einen wachsenden Anteil derer belegen, die nach ihrem Hauptschulabschluss eine Fortsetzung ihrer Schulausbildung anstreben. Der Anteil derer, die eine Ausbildung absolvieren, steigt erst zwei Jahre nach Schulabschluss nennenswert an, während kurz vor Schulabschluss und im Jahr des Schulabschlusses der Anteil der Personen wächst, die eine weiterführende Schule besuchen. Es zeichnen sich sowohl stabile Wege von Hauptschulabsolventen in Schule und Ausbildung ab als auch riskante Anschlüsse an die Berufsvorbereitung. Von einem ‚stabilen‘ Weg kann gesprochen werden, wenn Jugendliche direkt im Anschluss an die neunte Klasse der Hauptschule entweder direkt eine Ausbildung aufgenommen oder eine weiterführende Schule aufgesucht haben. Sie befinden sich dann zu einem hohen Anteil auch noch im Folgejahr in diesen Einrichtungen. Als mittelfristiges Risiko kann jedoch die Gefahr drohen, dass Ausbildung oder Schule nicht wie geplant abgeschlossen werden. Ein riskanter Übergangsverlauf liegt dagegen vor, wenn Schüler unmittelbar nach Schulabschluss ein berufsvorbereitendes Bildungsangebot besuchen, das in aller Regel für die Dauer von einem Jahr konzipiert ist und daher im Folgejahr erneut die Frage nach der Anschlussfähigkeit aufwirft. Als prekär ist eine Situation einzustufen, wenn auf eine berufsvorbereitende Maßnahme der wiederholte Besuch einer Berufsvorbereitung folgt oder gar keine Anschlussoption verfügbar ist (Gaupp 2011, S. 19/20). Eine erhöhte Wahrscheinlichkeit problematischer Übergangswege lässt sich für

2 Die Formulierung bezieht sich, wie bei allen anderen in dieser Studie genannten Personen- und Berufsgruppen, auf beide Geschlechter gleichermaßen. Aus Gründen einer besseren Lesbarkeit wird davon Abstand genommen, jeweils Maskulinum und Femininum anzugeben. Stattdessen werden beide Formen abwechselnd eingesetzt. Sofern die Befunde einen eindeutigen geschlechterspezifischen Bezug aufweisen, wird dies angegeben.

Hauptschüler mit Migrationshintergrund, schlechten Schulleistungen, unklaren beruflichen Plänen und der Neigung zum Schulschwänzen erkennen (Gaupp 2011, S. 20). An dieser Risikogruppe zeigt sich die enge Verwobenheit von beruflicher und sozialer Integration. Längst stehen bei der Frage nach einem erfolgreichen Übergang in eine betriebliche Ausbildung jedoch nicht mehr nur Hauptschulabsolventen im Fokus, sondern auch Schüler mit einem mittleren Bildungsabschluss. Die Zahlen des Bundesinstituts für Berufsbildung belegen diesen Sachverhalt. In der nachfolgenden Tabelle werden die intendierten und realisierten Berufswege bundesdeutscher Absolventen aus allgemeinbildenden Schulen³ in den Jahren 2004 bis 2006 miteinander verglichen.

Tab. 1: Berufliche Pläne und realisierte Berufswege von Absolventen ausgewählter allgemeinbildender Schulen in Deutschland, Angaben in Prozent

Berufliche Pläne im Frühjahr 2004 ⁴		Realisierte Berufswege im Herbst 2004 ⁵	
Schulische Herkunft:	Berufsweg: duale Ausbildung	Schulische Herkunft:	Berufsweg: duale Ausbildung
aus Realschulen	58,3	aus Realschulen	36,6
aus Hauptschulen	71,1	aus Hauptschulen	39,1
mit Realschulabschluss/ mittlerem Bildungsabschluss	59,8	mit Realschulabschluss/ mittlerem Bildungsabschluss	38,5
mit Hauptschulabschluss	73,0	mit Hauptschulabschluss	38,9
Berufliche Pläne im Frühjahr 2005 ⁶		Realisierte Berufswege im Herbst 2005 ⁷	
Schulische Herkunft:	Berufsweg: duale Ausbildung	Schulische Herkunft:	Berufsweg: duale Ausbildung
aus Realschulen	59,9	aus Realschulen	35,4
aus Hauptschulen	72,9	aus Hauptschulen	32,4
mit Realschulabschluss/ mittlerem Bildungsabschluss	63,7	mit Realschulabschluss/ mittlerem Bildungsabschluss	34,3
mit Hauptschulabschluss	76,7	mit Hauptschulabschluss	35,1

³ Das Bundesinstitut für Berufsbildung differenziert in seiner Statistik zwischen verschiedenen Schularten und Bildungsabschlüssen, da der Anteil von Schülern mit einem bestimmten Bildungsabschluss nicht identisch mit einer Schulart ist. Folgende Schularten werden vom Bundesinstitut für Berufsbildung berücksichtigt: Hauptschulen, Realschulen, Integrierte Gesamtschulen, Gymnasien, Fachoberschulen und Fachgymnasien, berufliche Vollzeitschulen wie die ein- oder zweijährige Berufsfachschule, die nicht zu einem Berufsabschluss führt, das Berufsgrundbildungsjahr und das Berufsvorbereitungsjahr. Als Bildungsabschlüsse werden aufgeführt: Hauptschulabschluss, Realschulabschluss und mittlerer Bildungsabschluss (die beiden letztgenannten in einem Wert zusammengefasst), Hochschul- und Fachhochschulreife (ebenfalls zusammengefasst). Tabelle 1 ist eine gemäß dem Forschungsinteresse der Verfasserin adaptierte Darstellung der Übersichten des Bundesinstituts für Berufsbildung. Da in der vorliegenden Studie das Hauptaugenmerk auf mittleren Bildungsabschlüssen liegt, interessieren in erster Linie die Daten für Absolventen aus Realschulen und mit Realschulabschluss beziehungsweise mit einem mittleren Bildungsabschluss. Die Daten für Hauptschulabsolventen und mit Hauptschulabschluss werden als Vergleichsdimension herangezogen.

⁴ Berufsbildungsbericht des BMBF 2005, S. 74

⁵ Berufsbildungsbericht des BMBF 2005, S. 77

⁶ Berufsbildungsbericht des BMBF 2006, S. 86

⁷ Berufsbildungsbericht des BMBF 2006, S. 88

Berufliche Pläne im Frühjahr 2006 ⁸		Realisierte Berufswege im Herbst 2006 ⁹	
Schulische Herkunft:	Berufsweg: duale Ausbildung	Schulische Herkunft:	Berufsweg: duale Ausbildung
aus Realschulen	57,2	aus Realschulen	34,1
aus Hauptschulen	69,9	aus Hauptschulen	35,7
mit Realschulabschluss/ mittlerem Bildungs- abschluss	60,7	mit Realschulabschluss/ mittlerem Bildungs- abschluss	36,3
mit Hauptschulabschluss	75,9	mit Hauptschulabschluss	40,3

Die Darstellung in obiger Tabelle endet mit den Zahlen aus dem Jahr 2007, da das Bundesministerium für Bildung und Forschung ab dem Jahr 2008 in statistischer Hinsicht keinen Vergleich mehr zwischen intendierten und realisierten Berufswegen durchführt. Ab dem Jahr 2008 werden die gemeldeten Bewerber für Berufsausbildungsstellen nach Schulabschluss, Geschlecht und Art des Verbleibs erfasst. Daraus lässt sich nicht mehr ersehen, inwiefern es zwischen den beruflichen Plänen und deren Realisierungen Abweichungen gibt. Für den genannten Zeitraum kann jedoch konstatiert werden, dass sowohl in Bezug auf die Herkunftsschularten als auch in Bezug auf den erworbenen Bildungsabschluss jeweils eine deutliche Differenz zwischen den beruflichen Plänen und den Realisierungen von bundesdeutschen Absolventen allgemeinbildender Schulen besteht. Konkret bedeutet das:

- Absolventen aus Realschulen favorisieren im Anschluss an ihr letztes Schuljahr zu rund 60 Prozent eine duale Ausbildung, jedoch gelingt im Herbst desselben Jahres nur circa 35 Prozent der Übergang in einen Betrieb.
- Circa 70 Prozent der Absolventen aus Hauptschulen intendieren nach ihrem letzten Schuljahr eine betriebliche Ausbildung. Lediglich knapp 40 Prozent schaffen noch im selben Jahr diesen Übergang.
- Fasst man alle Absolventen mit mittlerem Bildungsabschluss zusammen, so ergibt sich ein Prozentsatz von rund 60 Prozent, der eine duale Berufsausbildung anstrebt. Knapp 40 Prozent der Abgänger mit mittlerem Bildungsabschluss können diese Hürde auch im selben Jahr realisieren.
- Knapp 75 Prozent aller Absolventen mit Hauptschulabschluss beabsichtigen eine duale Berufsausbildung nach ihrer Schulzeit, während nur knapp 40 Prozent nach den Sommerferien tatsächlich einen Ausbildungsplatz in einem Betrieb erhalten.

Über alle vier genannten Einzelgruppen hinweg ergibt sich eine Tendenz, wonach circa zwei Drittel aller Schüler in eine duale Ausbildung streben, im selben Jahr jedoch nur rund ein Drittel jenen Schritt zu bewältigen vermag.

Die Zahlen erlauben keine Aussagen darüber, weshalb die Einmündungsquote in duale Ausbildungen nicht höher ist. Um hierüber Aussagen machen zu können, müssten die Vergleichszahlen zum Beispiel für berufsfachschulische Ausbildungen, weitere allgemeinbildenden

⁸ Berufsbildungsbericht des BMBF 2007, S. 61

⁹ Berufsbildungsbericht des BMBF 2007, S. 62

de oder berufliche Schulen, Studium und sonstige berufliche Tätigkeiten oder Praktika in den Blick genommen werden. Dies würde Rückschlüsse über die Verteilungsströme an andere Schularten zulassen. Festzuhalten bleibt jedoch, dass die realisierten Übergänge in duale Ausbildungen nur zu einem geringen Teil den ursprünglichen Intentionen der Absolventen entsprechen. Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die Entwicklung der rechnerischen Einmündungsquoten in das duale Berufsbildungssystem und in alternative Bildungsgänge für die Jahre 1992 bis 2010.

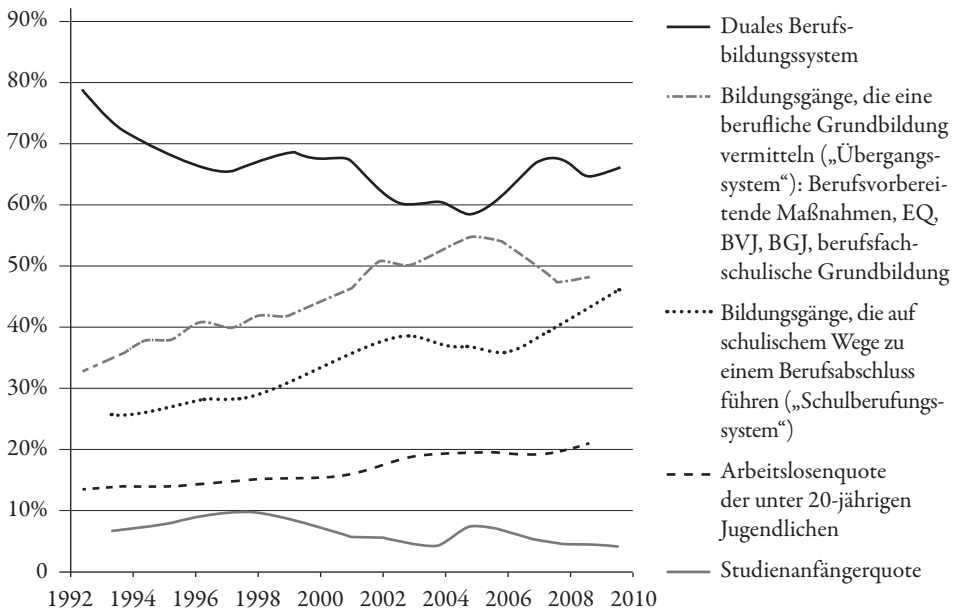


Abb. 1: Entwicklung der Einmündungsquoten (BMBF 2011, S. 32)¹⁰

Es fällt auf, dass der bundesdeutsche Anteil der Jugendlichen, der in eine duale Berufsausbildung einmündet, seit Beginn der 90er Jahre von knapp 80 Prozent auf rund 65 Prozent im Jahr 2010 gesunken ist, wenngleich die Entwicklung deutlichen Schwankungen unterliegt. Der Tiefpunkt kann für das Jahr 2005 mit einer Einmündungsquote von unter 60 Prozent verzeichnet werden, wobei die Darstellung keine Differenzierung zwischen den verschiedenen Schularten und Bildungsabschlüssen vornimmt. Als Prozentuierungsbasis wurde die Abgängerzahl aus allgemeinbildenden Schulen des jeweiligen Jahres herangezogen. In den jeweiligen Bildungsgängen sind rechnerisch auch Jugendliche aus früheren Schulabgangsjahren enthalten. Hinzu kommt, dass bei den zugrundeliegenden Statistiken Jugendliche als Fälle und nicht als Personen abgebildet werden, das heißt, wenn ein Jugendlicher mehrere Maßnahmen durchläuft, wird er mehrfach gezählt, obwohl es sich um ein und dieselbe Person handelt. Es bleibt somit unklar, wie viele Bildungsgänge ein Jugendlicher insgesamt durchlaufen hat (Berufsbildungsbericht des BMBF 2011, S. 31).

¹⁰ BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung

Konträr zur Entwicklung der Einmündungsquote in das duale Berufsbildungssystem präsentiert sich die Entwicklung der Einmündungsquote in Bildungsgänge, die eine berufliche Grundbildung vermitteln. Jene Bildungsgänge werden als Übergangssystem bezeichnet und bieten „jungen Menschen, die nicht über die notwendigen Voraussetzungen für die Aufnahme einer Berufsausbildung verfügen oder aus anderen Gründen keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, die Möglichkeit, ihre individuellen Chancen für die Aufnahme einer Ausbildung zu verbessern“ (ebd.). Säulen des Übergangssystems sind beispielsweise berufsvorbereitende Maßnahmen, Einstiegsqualifizierungen, das Berufsvorbereitungsjahr, das Berufsgrundjahr und eine berufsfachschulische Grundbildung.

Über den Zeitraum 1992 bis 2005 stieg der Anteil von jungen Menschen in solchen Übergangssystemen von über 30 Prozent auf rund 55 Prozent. Dies ist damit zu erklären, dass sich in den Bildungsgängen des Übergangssystems nicht nur „originär“ (ebd.) benachteiligte, sondern auch „marktbenachteiligte“ (ebd.) Jugendliche wiederfinden, das heißt, jene Bewerber, die keinen Ausbildungsplatz gefunden haben und die sich durch das Durchlaufen einer beruflichen Grundbildung verbesserte Chancen auf einen Ausbildungsplatz erhoffen. Inwiefern sich eine Einmündung in ein Übergangssystem tatsächlich als Chancenerweiterung oder lediglich als Prolongation eines Interimsstatus erweist, wird in dieser Studie genauer zu untersuchen sein. Festzuhalten bleibt, dass die Zahl junger Menschen in einem Übergangssystem von der demografischen und konjunkturellen Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt sowie den jeweiligen Initiativen der beteiligten Ausbildungspartner abhängt. Der Berufswahlprozess wird somit durch die Wechselwirkungen zwischen den arbeitsmarktbedingten Möglichkeiten und Qualifikationsanforderungen einerseits und den individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten andererseits determiniert.

Beicht/Ulrich (2008, S. 5) haben statistische Determinanten herausgearbeitet, von denen es abhängt, ob Jugendliche ein hohes oder niedriges Risiko haben, ohne Berufsabschluss zu bleiben. Sie stützen ihre Befunde auf eine repräsentative Befragung von 2595 Jugendlichen im Alter von 20 bis 24 Jahren, die retrospektiv Auskunft über ihre gesamte Bildungs- und Berufsbiografie gaben und beim Verlassen der allgemeinbildenden Schule maximal über einen mittleren Bildungsabschluss verfügten. Dabei unterscheiden die Autoren zwischen individuellen Ressourcen, soziodemografischen Merkmalen und Kriterien des biografischen Werdegangs, die die Wahrscheinlichkeit der Einmündung in eine berufliche Ausbildung erhöhen oder verringern. In Ergänzung zu den Angaben von Beicht/Ulrich (2008) wurde von der Verfasserin in der nachfolgenden Tabelle eine dritte Spalte eingefügt, die in Prozentangaben die Wahrscheinlichkeit aufzeigt, ausbildungslos zu bleiben. So soll verdeutlicht werden, welche Determinanten einer Berufsausbildung förderlich und welche einer Berufsausbildung hemmend sind. Wenn sich die Wahrscheinlichkeit, ausbildungslos zu bleiben, verringert, haben die Prozentangaben ein negatives Vorzeichen. Bei steigender Wahrscheinlichkeit, ohne Ausbildung zu bleiben, sind die Prozentangaben positiv.

Tab. 2: Determinanten der Ausbildungslosigkeit nichtstudienberechtigter Jugendlicher im Alter von 20 bis 24 Jahren – Ergebnisse einer binären logistischen Regression (nach Beicht/Ulrich 2008, S. 5; von der Verfasserin um die dritte Spalte ergänzt)

Determinanten	Regressions- koeffizient β^{11}	Exponential- koeffizient $e\beta^{12}$	Wahrscheinlich- keit, ausbildungs- los zu bleiben
Ressourcen			
a. Bildungsvoraussetzungen			
• Schulabschluss: Hauptschulabschluss	-0,389	0,678	-32,3%
• Schulabschluss: mittlerer Abschluss	-0,611	0,543	-45,7%
• Schlechtere Durchschnittsnote auf Schulabgangszeugnis	0,415	1,515	51,5%
b. Status der Eltern			
• Eltern verfügen über Schul- und Berufsabschluss	-0,270	0,763	-23,7%
• Vater geht qualifizierter Tätigkeit nach	-0,223	0,800	-20,0%
Soziodemografische Merkmale			
a. Persönliche Merkmale			
• Migrationshintergrund: bereits vor dem 6. Lebensjahr in Deutschland lebend	0,129	1,138	13,8%
• Ab dem 6. Lebensjahr oder später in Deutschland lebend	0,563	1,756	75,6%
• Geschlecht: weiblich	-0,395	0,673	-32,7%
• Eigene/s Kind/er lebt/leben im Haushalt	2,077	7,977	697,7%
• Lebensalter in Jahren	-0,473	0,623	-37,7%
b. Regionale Aspekte			
• Wohnregion: Ostdeutschland	-0,050	0,951	-4,9%
• Einwohnerdichte: 150–500 Einw./km ²	0,387	1,472	47,2%
• Einwohnerdichte: ab 500 Einw./km ²	0,564	1,757	75,7%
Biografischer Werdegang			
• Kein Bildungswunsch bei Schulende	0,884	2,420	142,0%
• Drei Monate nach Schulende nicht im Bildungssystem	1,268	3,554	255,4%
• Berufsausbildung abgebrochen	2,031	7,623	662,3%
• Maßnahme/n des Übergangssystems besucht	0,936	2,550	155,0%
• Fachoberschule/Fachgymnasium besucht	1,883	6,571	557,1%

11 Ist der Regressionskoeffizient negativ, verringert die Determinante die Wahrscheinlichkeit, ausbildungslos zu bleiben. Ist der Regressionskoeffizient positiv, erhöht die Determinante sie (Beicht/Ulrich 2008, S. 5).

12 Der Exponentialkoeffizient beziehungsweise Effektkoeffizient gibt an, *in welchem Ausmaß sich die Wahrscheinlichkeit ändert, ausbildungslos zu bleiben*. Ist er größer als 1, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, ausbildungslos zu bleiben. Ist er kleiner als 1, verringert sich die Wahrscheinlichkeit, ausbildungslos zu bleiben. Der Exponentialkoeffizient gibt den Faktor an, um den die Determinante das Wahrscheinlichkeitsverhältnis (p/q) zwischen Ausbildungslosigkeit (p) und Erreichen eines Ausbildungsabschlusses (q) verändert. Bei einem Koeffizienten von $e\beta = 1,472$ z.B. erhöht sich das Wahrscheinlichkeitsverhältnis zugunsten von Ausbildungslosigkeit um 47,2% ($= (1,472 - 1) \cdot 100$), bei einem Koeffizienten von $e\beta = 0,678$ verringert es sich dagegen um 32,2% ($= (0,678 - 1) \cdot 100$) zugunsten des Erreichens eines Abschlusses (Beicht/Ulrich 2008, S. 5).

Wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, wäre eine Person mit der statistisch besten Wahrscheinlichkeit, nicht ausbildungslos zu bleiben, durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- mittlerer Bildungsabschluss,
- sehr gutes Notenbild im Schulabgangszeugnis,
- beide Elternteile mit Schul- und Berufsabschluss,
- kein Migrationshintergrund,
- weiblich,
- ohne eigenes Kind im Haushalt,
- volljährig,
- Wohnregion mit geringer Einwohnerdichte,
- bei Schulabschluss klarer Berufswunsch, kein Ausbildungsabbruch und kein Eintritt in ein Übergangssystem.

Demgegenüber würde eine Person mit der statistisch schlechtesten Wahrscheinlichkeit, nicht ausbildungslos zu bleiben, folgende Merkmale aufweisen:

- alleinerziehend,
- minderjährig,
- mit Migrationshintergrund,
- ansässig in einem städtischen Ballungsgebiet,
- fehlender Bildungsabschluss,
- schlechtes Notenbild im Schulabgangszeugnis,
- fehlende berufliche Orientierung nach Schulabschluss,
- Abbruch bisheriger Ausbildungen,
- Durchlaufen von Maßnahmen des Übergangssystems.

Ein Hinweis, der sich an dieser Stelle geradezu aufdrängt, betrifft den in den 60er Jahren ermittelten Zusammenhang von Bildungssystem und sozialer Struktur, genauer gesagt, von Bildungschancen und sozialer Herkunft. Die durch Peisert (1967) berühmt gewordene Kunstfigur des katholischen Arbeitermädchens vom Lande bedarf in mehrerlei Hinsicht einer Korrektur: erstens sind es offensichtlich nicht mehr die Kinder vom Lande, denen schulisch höhere Qualifikationen versagt bleiben, zweitens wird die katholische Konfessionszugehörigkeit als scheinbares Benachteiligungsmerkmal vom Kennzeichen Migrationsstatus verdrängt, drittens haben die Mädchen in puncto Bildungsbeteiligung die Jungen längst überholt und viertens ist der Schul- und Bildungsabschluss der Eltern sowie eine qualifizierte Tätigkeit des Vaters von Relevanz.

Auch die Rolle von Stadt und Land als strukturgebenden Momenten ist offensichtlich neu zu definieren. Einerseits zeichnen sich aufgrund größerer Nähe zum Arbeitsplatzangebot Tendenzen zur Urbanisierung ab, andererseits geben die Befunde von Beicht/Ulrich (2008) Hinweise auf bessere Ausbildungsplatzchancen in ländlichen Regionen. Mit Korff (1997) ist daher zu fragen, ob die Städte die Lösungen oder eher das Problem sind für nicht alleine durch einen Angebots- oder Nachfragemarkt zu regulierende Konflikte wie beispielsweise der Zugang zu Beschäftigungsmöglichkeiten. Pointiert formuliert, wäre also einem Jugendlichen, der der Ausbildungslosigkeit entgehen möchte, zu empfehlen, sich im ländlichen Raum niederzulassen und dort frühzeitig und intensiv Fragen der Berufswahl, keineswegs jedoch Fragen der Elternschaft nachzugehen.

Von einem überzeugenden schulischen Qualifikationsniveau, das einen möglichst hohen Bildungsabschluss und ein gutes Notenbild umfasst, kann nach dem bislang Gesagten zumindest behauptet werden, dass es den Übergang in eine Ausbildung erleichtert (vgl. Ulrich/Granato 2006). Ob Bildungsabschluss und Notenbild für sich genommen bereits als Entrée für eine Ausbildungskarriere fungieren, ist damit noch nicht gesagt.

Der Befund von Beicht/Ulrich (2008) zur Fachoberschule beziehungsweise zum Fachgymnasium mutet seltsam an – wie ist zu erklären, dass nach dem mittleren Bildungsabschluss der Besuch einer weiterführenden Schule die Wahrscheinlichkeit, ohne Ausbildung zu bleiben, deutlich erhöht? Beicht/Ulrich (2008, S. 7/8) verweisen darauf, dass die Absolventen von Fachgymnasien oftmals annähernd zwanzig Jahre alt sind und nach Schulende zumeist erst einen sozialen Dienst ableisten, ehe sie in den eigentlichen Berufsausbildungsprozess eintreten. Per definitionem gehören sie nach der zuletzt besuchten Schulart zur Gruppe der ‚Ausbildungslosen‘. Dieser Umstand darf im Umkehrschluss nicht dahingehend interpretiert werden, dass das Absolvieren einer Fachoberschule beziehungsweise eines Fachgymnasiums dem erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung im Wege stünde. Vielmehr sollte ‚Ausbildungslosigkeit‘ jeweils im teilgruppenspezifischen Kontext betrachtet werden.

1.2 Abnehmerspezifische Aspekte

Was die individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten anbelangt, so mehren sich in den letzten Jahren die Klagen von Arbeitgebern über die mangelnde Ausbildungsreife vieler Jugendlicher, so zum Beispiel in Handel, Industrie und Handwerk. Die Qualität der Bewerbungen sei höchst unterschiedlich und offensichtlich könne bei vielen Jugendlichen nicht von einer ausreichenden Vorbereitung auf die Berufsausbildung gesprochen werden (Thieme 2008, S. 17). Ausbildungsplätze blieben auch deshalb unbesetzt, weil die Bewerber erheblichen Nachholbedarf bei ihrer mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit aufwiesen. Die Situation auf dem Ausbildungsmarkt veranlasse die Betriebe dazu, mehr Qualität und Effizienz der Schulen einzufordern, da ansonsten mittel- bis langfristig mit Einbußen bei Wachstum und Wettbewerb zu rechnen sei (Weber 2008, S. 18). Im alltäglichen Sprachgebrauch werden die Begriffe Ausbildungsreife, Vermittelbarkeit und Berufseignung häufig synonym verwendet. Wenn Betriebe darüber klagen, dass kein „geeigneter“ Bewerber zu finden sei, wird oftmals nicht deutlich, weshalb die Jugendlichen nicht geeignet sind – liegt es an einer grundlegenden mangelnden Ausbildungsreife, an fehlenden berufsbezogenen Merkmalen, an ihrer Persönlichkeit oder an sonstigen, nicht eignungsabhängigen Vermittlungshemmnissen?

Gemäß der Definition der Bundesagentur für Arbeit (2009, S. 13) ist eine Person als ausbildungsreif zu bezeichnen, wenn sie „die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt. Dabei wird von den spezifischen Anforderungen einzelner Berufe abgesehen, die zur Beurteilung der Eignung für den jeweiligen Beruf herangezogen werden (Berufseignung). Fehlende Ausbildungsreife zu einem gegebenen Zeitpunkt schließt nicht aus, dass diese zu einem späteren Zeitpunkt erreicht werden kann.“ Wenn ein Jugendlicher zu einem bestimmten Zeitpunkt seiner Biografie nicht als ausbildungsreif anzusehen ist, so heißt das noch nicht, dass er keinerlei Chancen haben wird, jenen defizitären Zustand zu einem späteren Zeitpunkt zu überwinden. Der Begriff der Ausbildungsreife impliziert somit eine Entwicklungsdynamik heranwachsender Menschen, die für pädagogische Einrichtungen, insbesondere Schulen, operativ bearbeitbar zu machen ist. Das Konstrukt der Ausbildungsreife lässt sich auf folgende zentrale Merkmalsbereiche und Kriterien verdichten:

Tab. 3: Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife (Bundesagentur für Arbeit 2009, S. 20/21)

Merkmalsbereiche	Merkmale
Schulische Basiskenntnisse	<ul style="list-style-type: none"> • (Recht)Schreiben • Lesen/Mit Texten und Medien umgehen • Sprechen und Zuhören • Mathematische Grundkenntnisse • Wirtschaftliche Grundkenntnisse
Psychologische Leistungsmerkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachbeherrschung • Rechnerisches Denken • Logisches Denken • Räumliches Vorstellungsvermögen • Merkfähigkeit • Bearbeitungsgeschwindigkeit • Befähigung zu Daueraufmerksamkeit
Physische Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Altersgerechter Entwicklungsstand und gesundheitliche Voraussetzungen
Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz • Kommunikationsfähigkeit • Konfliktfähigkeit • Kritikfähigkeit • Leistungsbereitschaft • Selbstorganisation/Selbstständigkeit • Sorgfalt • Teamfähigkeit • Umgangsformen • Verantwortungsbewusstsein • Zuverlässigkeit
Berufswahlreife	<ul style="list-style-type: none"> • Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz

Im Gegensatz zur Beurteilung der Ausbildungsreife liegen der Beurteilung der Berufseignung ein spezifisches Berufsfeld oder ein oder mehrere Ausbildungsberufe als Referenzrahmen zugrunde. Betriebliche Besonderheiten in den Anforderungen bleiben außer Betracht (Bundesagentur für Arbeit 2009, S. 15). Wie für die Ausbildungsreife gilt auch für die Berufseignung, dass aufgrund von Entwicklungsprozessen und/oder gezielter Förderung eine berufliche Eignung auch zu einem späteren Zeitpunkt herbeigeführt werden kann.

Etwas anders verhält es sich mit der Vermittelbarkeit eines Bewerbers. Auch bei gegebener Berufseignung kann die Vermittelbarkeit eingeschränkt sein, zum Beispiel wenn der Bewerber nicht den gängigen markt-, betriebs- und branchenbezogenen Anforderungen entspricht. Zusätzlich können Einschränkungen, die in der Person des Bewerbers oder in seinem Umfeld liegen, die Vermittlung in eine entsprechende Berufsausbildung behindern oder gar unmöglich machen (ebd., S. 16). Welche Maßstäbe ein Unternehmen bei seinen Anforderungen anlegt, bleibt unter Berücksichtigung des formalrechtlichen Rahmens letztlich ihm selbst überlassen.

Die vorliegende Arbeit versucht diesen unternehmerischen Entscheidungsspielraum insofern ein Stück weit transparenter zu machen, als eruiert werden soll, welche Anforderungen bei der

Vergabe eines Ausbildungsplatzes mit welcher Begründung an die Bewerberklientel gerichtet werden. Insoweit kann behauptet werden, dass die Studie die ‚Grauzonen‘ zwischen Ausbildungsreife, Berufseignung und Vermittelbarkeit beleuchtet.

Ein gelungener Übergang wird zum einen wesentlich durch das Vorhandensein eines von Unternehmerseite erwünschten Schulabschlusses und zum anderen durch die Art dieses Schulabschlusses determiniert, weil sich die Unternehmen von beiden Faktoren aussagekräftige Informationen über die zukünftigen Einsatz- beziehungsweise Verwendungsmöglichkeiten des Bewerbers erhoffen. Da sich die Betriebe bei ihrer Lehrlingsauswahl aber mittlerweile längst nicht mehr nur von schulischen Formalqualifikationen leiten lassen, sondern ihre eigenen Rekrutierungsstrategien konzipieren und kultivieren, hängt ein gelungener Übergang in die Arbeitswelt nicht allein vom schulischen Reüssieren ab. Den Betrieben kommt eine entscheidende Rolle zu, da sie mit ihrem Vorgehen indirekt auf die Programmatik des Systems Schule Einfluss nehmen wollen – *wollen* deshalb, weil die Zugriffe zwar auf vielerlei in dieser Arbeit noch zu explizierenden Wegen, aber nicht direkt und umstandslos erfolgen.

Wie stellt sich nun die Personalauswahl in deutschen Unternehmen gegenwärtig dar? Eine im Jahre 2007 durchgeführte Online-Fragebogen-Erhebung in größeren deutschen Unternehmen und Niederlassungen aus dem Bereich Handel, Banken und Industrie macht auf Veränderungen in der Personalauswahl aufmerksam und illustriert Entwicklungstrends. Die Studie erhebt in Bezug auf Branchen und Betriebsgrößen keinen Anspruch auf Repräsentativität und berücksichtigt die Auswahlpraxis für ungelernte Arbeiter, Auszubildende, Facharbeiter, Angestellte, Trainees sowie für Führungskräfte (Köck/Sailer 2010, S. 174). Über alle Personengruppen und Unternehmen der Stichprobe kommen folgende Auswahlverfahren zum Einsatz:

Tab. 4: Einsatzhäufigkeit einzelner Auswahlverfahren in % über alle Personengruppen und Unternehmen der Stichprobe, n = 101 (nach Köck/Sailer 2010, S. 174)

Methode	Einsatzhäufigkeit in %	Methode	Einsatzhäufigkeit in %
Auswertung der Bewerbungsunterlagen	96,9	Arbeitsproben	14,9
Strukturierte Interviews mit Personalabteilung	68,4	Leistungstests	10,6
Strukturierte Interviews mit Fachabteilung	63,5	Sonstige	10,5
Assessment-Center (Methodenmix)	29,7	Persönlichkeitstests	10,5
Einholen von Referenzen	25,8	Intelligenztests	8,9
Unstrukturierte Interviews mit Fachabteilung	22,9	Biografischer Fragebogen	8,4
Medizinische Untersuchung	19,6	Simulationen	5,4
Unstrukturierte Interviews mit Personalabteilung	19,0	Psychometrische Tests	1,7
Wissenstests	17,1	Grafologisches Gutachten	0,0

Wie zu erkennen ist, gehören die Auswertung der Bewerbungsunterlagen und strukturierte Interviews mit Personal- und Fachabteilung zum festen Inventar der Personalauswahl. An vierter Stelle folgt das Assessment-Center und an fünfter Stelle rangiert das Einholen von Referenzen. Wissenstests liegen mit rund 17 Prozent Einsatzhäufigkeit im Mittelfeld; Leistungs-, Persönlichkeits- und Intelligenztests spielen über alle untersuchten Personengruppen hinweg eine eher untergeordnete Rolle.

Wie sieht es demgegenüber bei den Auswahlverfahren für Auszubildende aus? Die nachfolgende Tabelle gibt in Prozent an, welche Verfahren bei gewerblich-technischen und bei kaufmännischen Auszubildenden zum Einsatz kommen:

Tab. 5: Einsatzhäufigkeit einzelner Auswahlverfahren bei Auszubildenden in Prozent der Unternehmen, die diese Gruppe einstellen (nach Köck/Sailer 2010, S. 176)

Methode	Auszubildende im gewerblich-technischen Bereich	Auszubildende im kaufmännischen Bereich
Auswertung von Bewerbungsunterlagen	95,2	96,3
Strukturierte Interviews mit Personalabteilung	69,4	67,9
Strukturierte Interviews mit Fachabteilung	51,6	44,4
Wissenstests	50,0	51,9
Assessment-Center (Methodenmix)	38,7	39,5
Leistungstests	30,6	30,9
Arbeitsproben	29,0	9,9
Medizinisches Gutachten	24,2	14,8
Intelligenztests	19,4	28,4
Persönlichkeitstests	19,4	19,8
Unstrukturierte Interviews mit Fachabteilung	17,7	9,9
Psychomotorische Tests	9,7	1,2
Simulationen	9,7	7,4
Unstrukturierte Interviews mit Personalabteilung	8,1	13,6
Sonstige	8,1	6,2
Biografischer Fragebogen	6,5	7,4

Es fällt auf, dass sowohl bei allen Teilgruppen als auch bei der Teilgruppe der Auszubildenden die Auswertung der Bewerbungsunterlagen an vorderster Stelle steht. An zweiter Stelle folgen strukturierte Interviews mit Vertretern der Personalabteilung. Die weitere Priorisierung der Auswahlverfahren verläuft jedoch für die jeweiligen Teilgruppen in unterschiedlicher Richtung. Während bei allen Personengruppen und bei den gewerblich-technischen Auszubildenden an dritter Stelle strukturierte Interviews mit Vertretern einer oder mehrerer Fachabteilungen folgen, werden kaufmännische Auszubildende mit Wissenstests konfrontiert. Für gewerblich-technische Auszubildende sind solche Tests an vierter Stelle relevant. Auf Platz vier bei den kaufmännischen Auszubildenden liegen strukturierte Interviews mit einer Fachabteilung. Bei beiden Auszubildendengruppen befindet sich das Assessment-Center auf Platz fünf. An sechster Stelle stehen für gewerblich-technische und für kaufmännische Auszubildende Leistungstests. Über alle Personengruppen hinweg belegen unstrukturierte Interviews mit einer Fachabteilung den sechsten Platz. Die Verteilung der sechs häufigsten Auswahlverfahren hier nochmals im Überblick:

Tab. 6: Überblick über die sechs häufigsten Auswahlverfahren
(nach Köck/Sailer 2010, S. 175/176)

Rang- folge	Alle Personengruppen	Auszubildende im gewerblich-technischen Bereich	Auszubildende im kaufmännischen Bereich
1.	Auswertung der Bewerbungsunterlagen	Auswertung Bewerbungsunterlagen	Auswertung der Bewerbungsunterlagen
2.	Strukturierte Interviews mit Personalabteilung	Strukturierte Interviews mit Personalabteilung	Strukturierte Interviews mit Personalabteilung
3.	Strukturierte Interviews mit Fachabteilung	Strukturierte Interviews mit Fachabteilung	Wissenstests
4.	Assessment-Center	Wissenstests	Strukturierte Interviews mit Fachabteilung
5.	Einholen von Referenzen	Assessment-Center	Assessment-Center
6.	Unstrukturierte Interviews mit Fachabteilung	Leistungstests	Leistungstests

Ein zentraler Befund ist, dass die Einsatzhäufigkeit einzelner Auswahlverfahren in Prozent über alle Personengruppen hinweg von der Einsatzhäufigkeit einzelner Auswahlverfahren in Prozent bei der Teilgruppe der Auszubildenden abweicht. Obwohl jegliches Personalauswahlverfahren letztlich darauf basiert, eine zukünftig zu erwartende Leistung anhand gegenwärtig festzustellender Personenmerkmale möglichst präzise einzuschätzen, gibt der Befund Anlass zur Vermutung, dass die Logik der Personalrekrutierung bei Auszubildenden eine andere zu sein scheint als bei den sonstigen Mitarbeitergruppen eines Unternehmens. Darüber hinaus ist auch zu vermuten, dass selbst innerhalb der Gruppe von Auszubildenden ein hohes Maß an Diversität bei den Auswahlverfahren vorfindbar ist. Welchen Stellenwert Assessment-Center im Rahmen der Lehrlingsselektion haben und wie ein solches Konglomerat an inhaltlich-methodischen Bausteinen unternehmensspezifisch ausgestaltet werden kann, bleibt ebenfalls noch unklar. Die Ergebnisse der Studie ‚Personalauswahl 2007‘ (Köck/Sailer 2010) und ähnliche Studien (z.B. Schuler/Frier/Kauffmann 1993) machen deutlich, dass bislang über folgende Zusammenhänge noch wenig bekannt ist:

- Wodurch unterscheiden sich die Auswahlverfahren für Auszubildende von denen für sonstige Mitarbeiter?
- Wie begründen die Unternehmen ihre jeweiligen Auswahlverfahren?
- Inwiefern gibt es Unterschiede bei den Auswahlentscheidungen in Bezug auf die Unternehmensbranche, die Unternehmensgröße und die personale Zuständigkeit für die Ausbildung?
- Inwiefern gibt es Unterschiede bei den Auswahlentscheidungen hinsichtlich verschiedener Berufsbilder?

Die vorliegende Studie setzt an dieser Nahtstelle zwischen Schule und dualer Ausbildung an, nimmt die betrieblichen Rekrutierungsentscheidungen von Ausbildungsunternehmen in den Blick und untersucht, wie diese zusammen mit Einflüssen der jeweiligen Unternehmenskultur die Vergabe einer Lehrstelle beeinflussen. Selektionsverzerrungen noch innerhalb des Systems

Schule, bei denen begabungs- und leistungsfremde Personenmerkmale in Zusammenhang mit dem individuellen Erfolg stehen, werden nicht thematisiert (vgl. Haeblerlin/Imdorf/Kronig 2005, S. 116).

1.3 Bildungspolitische Aspekte

Doch wenn Schulabschlüsse und Schulnoten keine hinreichenden Kriterien mehr für eine Ausbildungsplatzvergabe zu sein scheinen (vgl. Haeblerlin/Imdorf/Kronig 2005), dann ist zu fragen, welchen Stellenwert Bildungsabschlüsse noch haben. In bildungspolitischer Perspektive käme es darauf an, zu klären, was langfristig Qualität im Bildungswesen erzeugt und wie Bildungssysteme und Einzelschulen gestaltet werden sollten (vgl. Fend 2001, S. 357). Eine mehr-ebenenanalytische Betrachtungsweise, die Kriterien von Qualität auf der Systemebene, der Schulebene, der Klassenebene und der Personenebene anzuordnen versucht, wird nicht umhin kommen, die Relevanz von Abschlüssen im größeren Zusammenhang eines Bildungssystems zu bestimmen (vgl. Fend 2001, S. 200).

Wer für die Stärkung eines Bildungssystems eintritt, muss sich der Frage der Ausgestaltung und Akzeptanz der zu vergebenden Leistungsausweise stellen. Anzustreben ist nach Fend (2001, S. 361), „dass die Schulen über glaubwürdige Leistungsausweise Vertrauen bei den Abnehmern erzeugen. Die Leistungsausweise müssten auf durchschaubaren und klaren Wegen zu erwerben sein und über sie müssten klar gegliederte weitere Bildungsmöglichkeiten offen stehen. Auf dieser Grundlage können Bildungsabschlüsse wichtige Instrumente der Lebensplanung werden. Sie müssten Laufbahnen vorstrukturieren, aber auch gezielte Laufbahnwechsel ermöglichen.“ Inwiefern bei den Abnehmern, den Ausbildungsunternehmen, tatsächlich Vertrauen in die schulischen Leistungsausweise, wozu im weiteren Kontext auch Bildungsabschlüsse zählen, vorhanden ist, wird in dieser Studie beleuchtet. Prinzipiell wirkt jedes Schulsystem über seine Lehre und seinen Unterricht, über Prüfungen und Berechtigungen sowie über sein Schulleben an sich mitsamt den diversen Rollenerwartungen auf die schulexternen Bereiche ein und übt Reproduktionsfunktionen aus (Fend 1980, S. 16):

- Lehre und Unterricht sollen Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln, die für die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit sowie für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erforderlich sind. Die Qualifikationsfunktion ist somit auf das Berufs- und Beschäftigungssystem ausgerichtet.
- Prüfungen und Berechtigungen beziehen sich auf die Sozialstruktur einer Gesellschaft, indem sie Positionsverteilungen, die sich aus beruflichen Tätigkeiten ergeben können, reproduzieren. Dies wird als Selektionsfunktion bezeichnet.
- Alles, was sich jenseits von Lehre und Unterricht, Prüfungen und Berechtigungen an Normen, Werten und Interpretationsmustern reproduzieren lässt, gehört zur gesellschaftlichen Integrationsfunktion.

Nach dieser Lesart richtet sich die institutionalisierte Erziehung mittels ihrer gesellschaftlichen Funktionen an die schulexternen Bereiche Berufs- und Beschäftigungssystem, Sozialstruktur und politisches System und versucht, zur Lösung von deren Systemproblemen beizutragen (ebd.).

Fend zieht es in ‚Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen‘ vor, anstatt von Selektion von *Allokation* zu sprechen, um zu unterstreichen, dass „nicht die Ausschließung aus erwünschten Bildungslaufbahnen im Vordergrund stehen kann, sondern

eine legitimierbare Allokation von Personen mit bestimmten Qualifikationen zu Aufgaben mit bestimmten Anforderungen“ (2006, S. 50). Inwiefern ein passgenaues *matching* von Qualifikationen und Anforderungen in Bewerberauswahlverfahren möglich ist oder zumindest angestrebt werden kann, bedarf einer Überprüfung. Nach Fend (2006, S. 53) korrespondiert die Allokationsfunktion mit der Möglichkeit des Individuums, „den beruflichen Aufstieg und die berufliche Stellung durch eigene Lernanstrengungen und durch schulische Leistungen in die Hand zu nehmen.“ Diesbezüglich wäre zu prüfen, inwiefern persönliches Bemühen und schulische Leistungen ausreichen, um eine tragfähige berufliche Zukunft auf den Weg zu bringen. Kann die Schule derzeit noch für die Allokation alleine zuständig sein? Wer in heutiger Zeit das Zeugnis der Hochschulreife in Händen hält, hat – um es mit den Gedanken Napoleons I. auszudrücken – nicht mehr automatisch den Marschallstab im Tornister; das heißt, die höchste vom Schulsystem zu vergebende Berechtigung ist kein Synonym für die Insignien der Macht. Die vorliegende Studie thematisiert vor dem Hintergrund betrieblicher Personalauswahlentscheidungen, inwiefern es gerechtfertigt ist, von einer schulischen Allokation zu sprechen. Für die berufliche Bildung teilen sich Unternehmen und Berufsschulen die Verantwortung; für die Lehrlingsselektion sind jedoch die Unternehmen alleine zuständig. Generell ergibt sich also das Problem, nach welchem Modus Absolventen eines Bildungssystems beruflichen Positionen zuzuordnen sind. Fend (2006, S. 52) geht davon aus, dass solcherlei Zuordnungen im Schulsystem über Prüfungen und Berechtigungen vorbereitet werden. Es ist jedoch zu hinterfragen, ob für die Abnehmer eine von schulischer Seite dokumentierte Stellung in einer Leistungshierarchie aussagekräftig genug ist, um über den beruflichen Einstieg eines Bewerbers befinden zu können. Obwohl bislang nicht systematisch untersucht worden ist, inwieweit schwindendes Vertrauen von Seiten der Arbeitgeber in schulische Leistungsausweise mit einer Neuausrichtung betrieblicher Auswahlverfahren zusammenhängt, darf davon ausgegangen werden, dass die mittlerweile den Markt beherrschende Fülle an Rekrutierungsverfahren Zeugnis ablegt von einer zunehmenden Verunsicherung über die Leistungen eines Bildungssystems. Abschließend lässt sich festhalten, dass in Zeiten eines sich wandelnden Übergangsverhaltens in schulische und berufliche Ausbildungen die Aussagekraft schulischer Leistungs- und Bildungsausweise auf dem Prüfstand steht – sie sind notwendig, aber nicht mehr hinreichend für die Ausbildungsplatzvergabe –, und betriebliche Abnehmer verstärkt dazu übergehen, ihre eigenen Verfahren zur Überprüfung der Passung von Anforderungsprofil und Bewerberprofil zu etablieren.

2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

In diesem Kapitel werden zunächst grundlegende Begriffsbestimmungen vorgenommen, ehe der Übergang Schule – Beruf aus systemtheoretischer Sicht beleuchtet wird. Anhand empirischer Ansätze, die sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit dem Übergang in die Berufsausbildung befassen, soll versucht werden, eine abstrahierende Perspektive zu entwickeln, die in die Formulierung und Begründung der Fragestellungen mündet.

2.1 Ansätze zur Beschreibung von Übergängen

Die Übergangsproblematik lässt sich vor dem Hintergrund multipler disziplinärer Kontexte erfassen, so zum Beispiel aus dem Blickwinkel der Erziehungswissenschaft, der Soziologie, der Psychologie, der Anthropologie, der Betriebs- und Wirtschaftswissenschaft, um nur einige wenige prominente Disziplinen zu nennen.

Genauso vielfältig sind auch die gewählten Konzepte der Kategorisierung von Übergängen. Schumacher (2004, S. 5) spricht von „konformen Übergängen“ und von „spezifischen Übergängen“, wobei „konform“ sich auf institutionalisierte Übergänge, zum Beispiel den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, von der Grundschule in eine weiterführende Schule, von der Schule in Ausbildung und Beruf und von der Schule in das Studium bezieht, während mit dem Attribut „spezifisch“ das Überspringen von Klassen, eine Rückstufung in rangniedrigere Schularten oder ein von den betroffenen Schulen in besonderer Kooperationsform gestalteter Übergang gemeint ist. Bei Eckert (2007), der Übergänge im Bildungswesen thematisiert, stehen ebenso die institutionalisierten Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in das Ausbildungs- und Erwerbsleben im Vordergrund. Daneben legt er jedoch einen Schwerpunkt auf Fragen des Übergangsmanagements in regionalen Kontexten. Auch Kruse et al. (2010) gehen von einer prinzipiellen Gefahr der Ausgrenzung Jugendlicher aus Bildung und Erwerbstätigkeit aus und sehen in koordinierten Maßnahmen der kommunalen Verwaltung eine Möglichkeit, den Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt zu begegnen. Im Mittelpunkt der Betrachtungen der Expertengruppe stehen daher „kritische Gestaltungsfelder von Übergangsmanagement“ (ebd., S. 7). Bührmann (2008, S. 6) spricht stattdessen von „Übergängen in sozialen Systemen“ und meint Übergänge von der Schule oder Hochschule in die berufliche Praxis. Stauber/Walther (2012, S. 333) legen den Fokus auf „biografische Übergänge“ und fokussieren damit die Mechanismen einer Entstrukturierung von Lebensläufen. Die im Begriff einer Statuspassage implizierte Erwartbarkeit verliere mit einer subjektorientierten Perspektive ihre Grundlage. Stauber/Walther (2012, S. 335) gehen sogar so weit, zwischen verschiedenen Typen von „Übergangsregimes“ zu differenzieren. Bei Neuenschwander/Gerber/Frank/Rottermann (2012, S. 9) ist von folgenden Übergängen die Rede: Übergang während der obligatorischen Schulzeit, Übergang in die Berufsausbildung, Synchrone und nonnormative Übergänge in der Berufsbildung, Übergänge nach der Berufslehre. „Synchron“ bezieht sich auf den Wechsel zwischen den beiden Lernorten Lehrbetrieb und Berufsfachschule; „nonnormativ“ ist ein Übergang, wenn er die Auflösung des Lehrvertrags oder das Nichtbestehen der Lehrabschlussprüfung zum Gegenstand hat (ebd., S. 332). Hinzu kommen „reguläre und besondere Übergänge“ (ebd., S. 61), wobei erstere auf institutioneller Ebene angesiedelt sind und letztere durch erwartungswidrige Übergangsmuster geprägt sind, die von den Jugendlichen spezifische Bewältigungsprozesse erfordern.

Welche begrifflichen Grundlinien lassen sich nun bei aller Diversität in den Herangehensweisen erkennen?

2.1.1 Zum Begriff des Übergangs

Zunächst ist zu klären, was unter einem Übergang genau zu verstehen ist. Dazu lassen sich verschiedene theoretische Ansätze heranziehen.

2.1.1.1 Der Übergang als Ritus

Unter diesen Ansatz fällt die Definition des französischen Ethnologen Arnold van Gennep (1986, S. 15):

„In jeder Gesellschaft besteht das Leben eines Individuums darin, nacheinander von einer Altersstufe zur nächsten und von einer Tätigkeit zur anderen überzuwechseln. Wo immer zwischen Alters- und Tätigkeitsgruppen unterschieden wird, ist der Übergang von einer Gruppe zur anderen von speziellen Handlungen begleitet [...]. Es ist das Leben selbst, das die Übergänge von einer Gruppe zur anderen und von einer sozialen Situation zur anderen notwendig macht.“

Gemäß dieser ethnologischen Perspektive zeichnet sich ein Übergang dadurch aus, dass er mit einem Wechsel der sozialen Gruppierung einhergeht. Jede Gesellschaft besteht aus einer Vielzahl sozialer Gruppierungen. Es sind die individuellen Lebensverläufe, die eine Überschreitung der ansonsten strikt voneinander getrennten Grenzen sozialer Gruppierungen erforderlich machen können (vgl. Bührmann 2008, S. 18).

Doch wie vollzieht sich solch eine Grenzüberschreitung? Van Gennep fokussiert vor allem die sogenannten *Übergangsriten*, die sogenannten *rites de passage*. Es handelt sich dabei um spezielle Handlungen, die den Wechsel von einer sozialen Gruppierung zur anderen begleiten oder ihn sogar manifestieren:

„Das Leben eines Menschen besteht somit in einer Folge von Etappen, deren End- und Anfangsphasen einander ähnlich sind: Geburt, soziale Pubertät, Elternschaft, Aufstieg in eine höhere Klasse, Tätigkeits-spezialisierungen. Zu jedem dieser Ereignisse gehören Zeremonien, deren Ziel identisch ist: Das Individuum aus einer genau definierten Situation in eine andere ebenso genau definierte hinüberzuführen“ (van Gennep 1986, S. 15).

Die eingesetzten Riten machen einen Übergang nach außen hin sichtbar, unterstreichen seine besondere Bedeutung. Im ethnologischen Sinne werden damit nicht-alltägliche Handlungen bezeichnet. Die Gesamtheit der eingesetzten Riten ergibt schließlich ein *Ritual*, das sich aus komplexen Handlungsabläufen zusammensetzt. Van Gennep unterscheidet im Anschluss an die Übergangsriten eine dreiphasige Sequenzierung (1986, S. 21):

„Aufgrund der Wichtigkeit solcher Übergänge halte ich es für gerechtfertigt, eine besondere Kategorie der Übergangsriten zu unterscheiden, die sich bei genauer Analyse in Trennungsriten (*rites de séparation*), Schwellen- und Umwandlungsriten (*rites de marge*) und Angliederungsriten (*rites d'agrégation*) gliedern. Übergangsriten erfolgen also, theoretisch zumindest, in drei Schritten: Trennungsriten kennzeichnen die Ablösungsphase, Schwellen- bzw. Umwandlungsriten die Zwischenphase und Angliederungsriten die Integrationsphase.“

Inwiefern sich relativ komplexe Übergangsprozesse wie jene von der Schule in die Ausbildungswelt entlang der drei benannten Phasen abbilden lassen oder, allgemeiner formuliert, ein Phasenmodell zur Erklärung mehrfach in sich differenzierter Handlungsabläufe förderlich ist, müsste gegebenenfalls nach Auswertung der empirischen Befunde der vorliegenden Studie hin-

terfragt werden. Van Genneps Ansatz hat in der Folgezeit zu einem erweiterten Verständnis von Übergängen geführt.

2.1.1.2 Der Übergang als Statuspassage

Auf der Basis soziologischer Studien haben sich Glaser/Strauss (1971) mit Übergängen im menschlichen Lebenslauf in modernen Gesellschaften befasst und den Begriff *status passage* geprägt. Mit *status* ist „die mehr oder minder hohe Stellung, die eine Person im Vergleich zu anderen Mitgliedern des jeweiligen Sozialsystems (z.B. Betrieb, Gemeinde, Gesamtgesellschaft) einnimmt“, gemeint (Peuckert 2000, S. 380). Ein Schüler nimmt nach Schulabschluss beispielsweise den Status eines Auszubildenden ein, hat diesen jedoch nicht lebenslang inne, sondern verlässt ihn nach einiger Zeit wieder, um einen anderen Status anzustreben. Glaser und Strauss (1971, S. 2) sprechen diesbezüglich, um das vorübergehende Verbleiben in einer Position zu unterstreichen, von „*resting place*“. Die Statuspassage kennzeichnet somit den Übergang von einem Status respektive einer sozialen Stellung in einen anderen.

Im Mittelpunkt einer Statuspassage steht die eigentliche *Passage*, also die Übergangsperiode:

„Beim Statuswechsel sind Übergangsperioden unabdingbar, denn wir investieren oft viel von uns in eine Position, nehmen sie in Besitz wie diese uns selbst, und es fällt uns nicht leicht, uns von ihr zu trennen“ (Strauss 1974, S. 111).

In Bezug auf solche Übergangsperioden verweist Bührmann (2008, S. 22) auf die Bedeutung der *Gatekeeper*. Hierbei handelt es sich um entscheidungsmächtige Personen in Institutionen oder Organisationen oder um Sozialisationsinstanzen, die einen Übergang maßgeblich zu befördern oder zu hemmen vermögen. Bezogen auf den Übergang Schule-Beruf fallen hierunter zum Beispiel die Lehrkräfte, die in den Schulen die Aufgabe der Berufsorientierung wahrnehmen oder die Personalverantwortlichen, die über die Zugangsmöglichkeiten eines Bewerbers in ein Unternehmen befinden. Im methodischen Teil dieser Arbeit wird auf die *Gatekeeper* nochmals näher eingegangen, weil sie für den Prozess der Datengewinnung von erheblicher Relevanz sind.

Statusübergänge finden nach dem Verständnis von Glaser und Strauss fortlaufend in allen Lebensbereichen statt, auch nicht-standardisierte und nicht regulierte Passagen gehören dazu (Glaser/Strauss 1971, S. 3). Die Lebensverläufe von Männern und Frauen können somit als eine Abfolge von Statusübergängen verstanden werden, flankiert von einem Wandel der Identität des Individuums.

Was charakterisiert sie (vgl. Bührmann 2008, S. 24)?

- Statuspassagen sind in hohem Maße *individualisiert*, das heißt die noch bei van Gennep beschriebenen kulturellen Vorgaben, die den Übergangsprozess steuernden Riten, lassen sich nicht mehr belegen. Ein Schüler hat den Wechsel von der Schule in das Berufsleben unter Berücksichtigung seiner Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten weitgehend selbstverantwortlich und eigenständig zu gestalten, gleichwohl steht es ihm frei, auf personelle, sachliche, finanzielle oder sonstige Hilfsangebote zurückzugreifen. Friebertshäuser (1992, S. 32) bringt es auf den Punkt: „So lässt sich resümieren, dass die Individualisierung (Beck 1986) auch den Bereich der Statuspassage umfasst. Im Zuge der Freisetzung der Einzelnen aus traditionellen Lebensbezügen, aus Bindungen und Kontrollen, nehmen die Anteile zu, in denen die Einzelnen entscheiden, ihr Leben selbst gestalten und zugleich auch die Risiken ihres Handelns zu

tragen haben.“ Auch die von Voigt (2009, S. 201) angemahnte „Befähigung Jugendlicher zu einem aktiven biographischen Selbstmanagement“ trägt der Individualisierung von Statuspassagen Rechnung.

- Statuspassagen weisen eine *Pluralität* und *Gleichzeitigkeit* auf, das heißt in den gesellschaftlich bedeutsamen Bereichen differenzieren sich Statuspassagen aus, oftmals durchlaufen Individuen mehrere Statuspassagen gleichzeitig oder zumindest in teilweiser zeitlicher Überschneidung. Ein junger Erwerbstätiger mit abgeschlossener Berufsausbildung wird sich beispielsweise nicht nur den Weg in eine Festanstellung bahnen müssen, sondern möglicherweise zeitgleich seine Wohnsituation verändern und in eine neue Form der Partnerschaft münden.

Das Konzept der Statuspassagen konfrontiert somit sowohl die Gesellschaft als Ganzes als auch den Einzelnen mit besonderen Anforderungen beim Bewältigen der Übergänge. In puncto Übergang in die Berufswelt ist hierbei an die Aufgaben des Arbeitsamtes oder ehrenamtlicher Paten zu denken, die Jugendliche auf diesem Weg vielfältig stützen, begleiten und ihnen eine Rückmeldung geben. Letztlich bietet der Ansatz der Statuspassagen zwar ein Modell, um individuelle Veränderungsprozesse zu beschreiben; wie das Interaktionsgefüge des Übergängers jedoch jeweils im ‚zurückbleibenden‘ und im ‚angestrebten‘ Status aufgebaut ist, wird nur marginal betrachtet.

2.1.1.3 Der Übergang als Transition

Im Verständnis eines Übergangs als Transition steht die Veränderung gelebter und bislang erfahrener Zusammenhänge im Mittelpunkt (Hopson/Adams 1976, S. 7): „Transition = a perceived discontinuity in a person's life space.“ Die Transitionsforschung beschäftigt sich demnach mit dem „Wechsel von Individuen aus eingelebten Lebensabschnitten in andere, also mit Wohnortwechseln, Partnerverlusten, Karrierebrüchen – kurz: mit ‘psychosozialen Übergangsstadien‘“ (Welzer 1993b, S. 137). Dabei wird das Individuum vor neuartige Herausforderungen gestellt, für die es Bewältigungsmuster zu entwickeln gilt. Solcherlei Transitionen erschöpfen sich nicht nur im mehr oder minder erzwungenen Vertrautwerden mit den Anforderungen eines neuen Lebensabschnitts, sondern sind „Zeiten, in denen wir unser Weltbild und unsere Möglichkeiten, Teil dieser Welt zu sein, neu festlegen. Wir erfahren das als etwas, das uns zustößt; doch zu den Folgen gehören bedeutende Veränderungen im Kernland unseres Selbst: in solchen Zeiten sind wir auf einzigartige Weise geöffnet für Hilfe und Schädigung“ (Parkes 1974, S. 13, zitiert nach Welzer 1993b, S. 137).

Die Transitionsforschung nimmt nach Bührmann (2008, S. 26) zwei Ebenen in den Blick:

- gesellschaftliche Rahmenbedingungen und konkrete Handlungsanforderungen, die den Transitionsprozess mitbestimmen sowie
- individuelle Handlungspotenziale und Bewältigungsmuster angesichts gesellschaftlicher Handlungserfordernisse.

Hopson/Adams (1976, S. 8ff.) haben für den subjektiven Bewältigungsprozess einer Transition das folgende Phasenmodell entwickelt, das sich an den beiden Faktoren Zeit und Selbstwertgefühl orientiert:

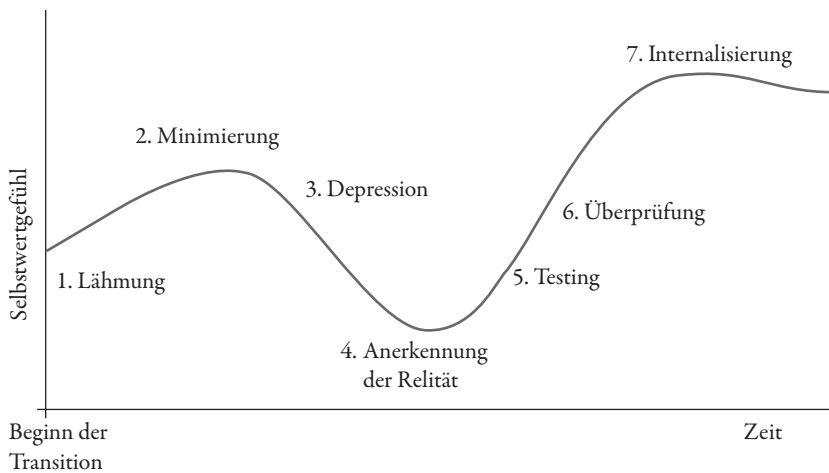


Abb. 2: Subjektiver Bewältigungsprozess eines transitorischen Ereignisses (Hopson und Adams 1976, zit.n. Bührmann 2008, S. 27)

- **Immobilisation:** Da Transitionen mit unbekannten oder zumindest überraschenden Ereignissen einhergehen, gerät das Individuum zunächst in eine Phase der Lähmung, in der vernünftiges Denken und Schlussfolgern nahezu ausgeschlossen sind: „The first phase is a kind of immobilisation or a sense of being overwhelmed; of being unable to make plans, unable to reason, and unable to understand“ (Hopson/Adams 1976, S. 9f.).
- **Minimisation:** Auf die L hmung folgt der Versuch, das Ereignis in seiner Tragweite zu reduzieren und als bearbeitbar einzustufen: „The way of getting out of this immobilisation, essentially, is by movement to the second phase of the cycle, which is characterised by minimisation of the change or disruption to trivialise it“ (Hopson/Adams 1976, S. 11). Zeichen einer solchen Minimierung sind die Verleugnung der Veränderung oder die Euphorisierung: „Very often, one will deny that the change even exists. Often, too, the person projects a euphoric feeling“ (ebd.). Beispielhaft für diese Phase wäre ein Schulabgänger, der die Bedeutung des Vorstellungsgesprächs im Rahmen eines betrieblichen Auswahlverfahrens negiert oder sich in der Position völliger Überlegenheit wähnt. Beides wäre kaum anschlussfähig an reale Vorgaben.
- **Depression:** Die Phase der Depression tritt dann ein, wenn die bislang bereit gehaltenen Erklärungsmuster nicht mehr greifen und die Anforderungen der Realität übermächtig zu werden drohen: „As people become aware that they must make some changes in the way of they are living, as they become aware of the realities involved, they begin to get depressed – the third phase of the transition cycle“ (Hopson/Adams 1976, S. 11).
- **Acceptance of reality:** Das Selbstwertgefühl ist in dieser Phase an seinem Tiefpunkt angelangt; die Realität muss nun notwendigerweise anerkannt und akzeptiert werden: „To move from phase three to phase four involves a process of unhooking from the past and of saying ‚Okay, here I am now; here is what I have; here’s what I want.‘ As this is accepted as the new reality, the person’s feelings begin to rise once more, and optimism becomes possible. A clear ‚letting go‘ is necessary“ (Hopson/Adams 1976, S. 12). Der in Phase zwei als Beispiel erwähnte Schulab-

gänger würde nun das Vorstellungsgespräch als notwendigen Baustein des Auswahlverfahrens begreifen und sich über sein fachliches und persönliches Potenzial Gedanken machen.

- **Testing:** Das Selbstwertgefühl steigt allmählich wieder an und das Individuum kommt in die Lage, neue Bewältigungsmuster für das transitorische Ereignis zu erproben: „[...] trying out new behaviours; new life styles; and new ways of coping with the transition“ (Hopson/Adams 1976, S. 12).
- **Search for meaning:** Die Veränderungen werden insofern kognitiv verarbeitet als das Individuum bestrebt ist, dem Erlebten Sinn zu verleihen. Alle Bemühungen, Rückfälle, Enttäuschungen usw. werden im Kontext einer übergeordneten Aufgabe interpretiert: „The sixth phase is a head level, or cognitive process in which people try to understand what all of the activity, anger, stereotyping and so on have meant“ (Hopson/Adams 1976, S. 12).
- **Internalisation:** Auf einer Hochphase des Selbstwertgefühls werden Bewältigungs- und Interpretationsmuster verinnerlicht und die Reaktionen auf die Veränderungen kognitiv überprüft. Der Transitionsprozess kann nun abgeschlossen werden.

Übergänge als Transitionen wahrzunehmen und sie nach dem oben dargestellten Modell zu interpretieren, heißt, psychosoziale Übergangsstadien vor dem Hintergrund einer in sich konsistenten Phasenabfolge zu erfassen und zu analysieren. Hopson/Adams (1976) bieten einen Ansatz, mit dem sich transitorische Ereignisse entlang ihres Verlaufs erklären lassen. Allerdings geht das genannte Phasenmodell von der Prämisse einer Linearität aus, die die eine Transition begleitenden Umstände systematisch ausblendet. Darauf haben auch Hopson/Adams (1976, S. 13) selbst aufmerksam gemacht: „Before proceeding, we want to make it clear that seldom if ever does a person move neatly from phase to phase as it has been described and diagrammed above. It is rather more likely that these representations are of the general experience and that any given individual's progressions and regressions are unique to his or her unique circumstances.“ Welzer (1990, S. 45 f.) versucht diesem vernachlässigten Aspekt insofern Rechnung zu tragen als er die Begleitumstände eines auslösenden Ereignisses, zum Beispiel eines Schulabschlusses, berücksichtigt. Er unterscheidet zwischen

- dem gesellschaftlichen Umfeld, das sich beispielsweise durch die aktuelle Konjunkturlage ergibt,
- dem persönlichen Umfeld, das sich durch die nächsten sozialen Beziehungen begründet und
- der Biografie des jeweiligen Übergängers, die entscheidend auf die Orientierungs- und Lösungsmuster einer Transition Einfluss nimmt.

Wann ein auslösendes Ereignis für eine Transition einsetzt und wann der Abschluss einer Transition gegeben ist, ist individuell unterschiedlich. Um beim oben benannten Beispiel des Bewerbers um einen Ausbildungsplatz zu bleiben: Ein Schüler kann bereits einige Zeit vor dem offiziellen Schulende durch eine Nebentätigkeit Kontakt zu einem Ausbildungsunternehmen aufgenommen und Bewerbungsunterlagen verschickt haben. Dann wäre das auslösende Ereignis für eine Transition nicht die Abschlussprüfung, sondern der Kontakt zu einem Betrieb. Genauso kann der Abschluss sehr zügig erfolgen, wenn der Schüler quasi aus der Nebentätigkeit heraus zu einem Ausbildungsplatz gelangt. Umgekehrt kann es aber auch sein, dass der Transitionsprozess sehr lange andauert, wenn der Bewerber nicht dem gewünschten Profil entspricht. Welzers Kritik entzündet sich an dem grundsätzlichen Bestreben, ein allgemeingültiges Phasenmodell eines Bewältigungsverlaufs entwickeln zu wollen, da es in der sozialen Wirklichkeit

seiner Ansicht nach keine linearen Abläufe von Übergängen gibt (Welzer 1993a, S. 35 f.). Vielmehr seien Transitionen von Nicht-Linearität und Nicht-Kausalität geprägt: „Alle Aspekte zusammengenommen produzieren einen nicht-kausalen Geschehensverlauf, also nicht eindeutig ableitbare und nicht-linear verlaufende Transitionsprozesse“ (Welzer 1993b, S. 145).

Indem er die wechselseitige Bezogenheit der Subjekte in den Vordergrund rückt, erweitert Welzer das vorliegende Phasenmodell: „So wird in der Forschung, die sich mit Übergängen im Lebenslauf, mit Transitionen befasst, allzu leicht übersehen, dass niemand sich allein durch soziale Welten bewegt, sondern dass seine Bewegung Auswirkungen auf bestehende Wir-Gruppen hat und dass diese Gruppen seine Bewegung prozessieren“ (Welzer 1993a, S. 8). Transitionen hinterlassen somit ‚Spuren‘ in den sozialen Zusammenhängen, aus denen Menschen kommen und können die Figurationen, in die Individuen eintreten, mit prägen. In jedem Fall wird sich das eine Transition durchlaufende Individuum überlegen müssen, wie die neuen und alten Veränderungs- und Bewältigungsanforderungen bestmöglich bewältigt werden. Welzer (1993a, S. 284 f.) spricht davon, dass „die Machtbalancen neu austariert werden“ müssen. Übertragen auf das Beispiel des einen Ausbildungsplatz suchenden Schülers heißt das, dass dieser die Erfahrungsräume seiner schulischen Sozialisation hinter sich lässt und sich beispielsweise mit den Gepflogenheiten, Erwartungen und unausgesprochenen Regeln eines betrieblichen Kontextes zu arrangieren hat. Bei der Untersuchung von Übergängen kommt es nun darauf an, zu klären, welche Betrachtungsebenen jeweils relevant werden, das heißt welcher Ausschnitt aus einem Beziehungsgeflecht vergrößert dargestellt werden soll.

Die Ausführungen zum Verständnis von Übergängen haben unter anderem verdeutlicht, dass sich Übergänge pluralisiert haben. Ob sie deswegen an sich auch problematischer geworden sind, ist eine andere Frage.

2.1.2 Zum Begriff des Übergangsmanagements

Die vorangehenden Überlegungen signalisieren die Notwendigkeit, parallel zum Verständnis von Übergängen auch die Formen eines Übergangsmanagements in den Blick zu nehmen.

2.1.2.1 Zielsetzung des Übergangsmanagements

Berufliches Übergangsmanagement setzt dort an, wo Jugendliche beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt ‚verloren‘ zu gehen drohen: „Allgemeines Ziel der Verantwortungsübernahme beim Übergangsmanagement ist es demnach, im Zuge des – biografisch weit gefassten – Übergangs die Ausgrenzung Jugendlicher aus Bildung, Ausbildung und perspektivreicher Arbeit zu verhindern, durch koordinierte Maßnahmen (vor Ort) zu bekämpfen und die beruflichen und Lebensperspektiven aller Jugendlichen vor Ort zu befördern“ (Kruse et al. 2010, S. 11).

Einem umfassenderen Verständnis von Übergangsmanagement folgt die Weinheimer Initiative von 2007: „Als ‚Lokales Übergangssystem‘ soll die Gesamtheit aller Bildungs-, Ausbildungs- und Qualifizierungsgänge und Angebote, Berufsorientierungen, Beratungen und Unterstützungen verstanden werden, die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen ‚vor Ort‘, von der Sekundarstufe I ausgehend, für die Integration in das Berufs- und Arbeitsleben zur Verfügung stehen. Dieses Verständnis von ‚Übergangssystem‘ schließt also ausdrücklich – und im Unterschied zu anderen vorgeschlagenen Definitionen – die schulischen Bildungsgänge der Sekundarstufe II ebenso ein wie die duale und vollzeitschulische Berufsausbildung, aber z.B. auch Arbeitsgelegenheiten, wie sie nach dem SGB II bereitgestellt werden.“

Übergangsmanagement gilt vor dem Hintergrund der Programmatik lebenslangen Lernens als ein zentraler Terminus. Er unterstreicht, dass sich „die Arbeit von Bildungsinstitutionen sowie insbesondere das Portfolio pädagogischer Dienstleistungen an der Entwicklung von Bildungs-

und Tätigkeitsbiografien und damit an der Ermöglichung bzw. Unterstützung von Lernwegen auszurichten habe“ (Brödel/Affeldt/Niedlich 2007, S. 24). Somit zielt Übergangsmanagement, verallgemeinert ausgedrückt, „auf die Unterstützung von einzelnen Personen oder Personengruppen in Phasen des Wechsels zwischen Bildungs- und Lebensabschnitten. Es realisiert sich durch das Vorhalten spezifischer Dienstleistungen, die – dem Anspruch des Förderprogramms folgend – vornehmlich auf der interinstitutionellen Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen und angrenzenden Organisationen beruhen“ (ebd.).

Als zentrale Merkmale des Übergangsmanagements Schule – Beruf sind

- die Orientierung an in das Berufsleben führenden Bildungs- und Tätigkeitsbiografien,
- die Unterstützung und Nutzung multipler Lernwege,
- die interinstitutionelle Kooperation von Bildungseinrichtungen und angrenzenden Organisationen sowie
- die Ausrichtung sämtlicher Maßnahmen auf einen vorab definierten Kreis an Bildungsnachfragern

anzusehen. Ob dieser Personenkreis von vornherein einen erhöhten Förderbedarf hat, hängt mit den Zielen und Handlungsfeldern der Netzwerkprodukte¹³ einer Lernenden Region zusammen.

Übergangsmanagement ist von seiner Zielsetzung her oftmals nicht eindeutig von Programmen der beruflichen Benachteiligtenförderung abzugrenzen; vielmehr sind sogar viele Ansätze eines Übergangsmanagements erst aus der Benachteiligtenförderung entstanden (Kruse et al. 2010, S. 66). Um der Gefahr zu begegnen, dass beide Ansätze relativ unverbunden nebeneinander existieren, macht es Sinn, das Übergangsmanagement als den übergeordneten Ansatz zu begreifen, der sich mit der Frage auseinandersetzt, auf welchen Wegen Heranwachsende in eine Ausbildung, in die Arbeitswelt oder in ein Studium gelangen. So gesehen, spielt in einem generellen Übergangsmanagement auch „die Förderung besonders leistungsfähiger und –bereiter Jugendlicher eine zunehmende Rolle“ (ebd.). Kruse und seine Expertengruppe sprechen sich daher für ein „benachteiligungssensibles Übergangsmanagement“ (ebd.) aus, das Benachteiligung als komplexen sozialen Prozess auffasst, von dem unterschiedliche soziale Gruppen von Heranwachsenden betroffen sein können (Kruse et al. 2010, S. 67).

Auf bundesdeutscher Ebene verlaufen die Übergänge von bis zu 15 Prozent bis 20 Prozent der Heranwachsenden eines Altersjahrgangs in berufliche Schulen, in eine Berufsausbildung oder in eine Erwerbsarbeit extrem prekär (Bojanowski/Ratschinski/Straßer 2005, S. 5). Diese Jugendlichen haben am Arbeitsmarkt nur geringe Chancen. Das im Jahr 1980 von der Bundesregierung aufgelegte Programm zur Förderung Benachteiligter sollte die Zahl der nicht formal ausgebildeten Jugendlichen reduzieren und bestand aus der Einrichtung außerbetrieblicher Ausbildungsstätten und ausbildungsbegleitender Hilfen gegen Ausbildungsabbrüche (Ratschinski 2005, S. 41). Bestimmte demografische Merkmale führen in Zeiten fehlender Lehrstellen zu einer systematischen Benachteiligung. Zu diesen Risikofaktoren zählen Religion, Geschlecht, soziale Herkunft, schulische Vorbildung und ethnische Zugehörigkeit (ebd.). Das ‚katholische Arbeitermädchen vom Lande‘ aus den sechziger Jahren wurde nach Raab (1996, S. 195) durch

13 Als Netzwerkprodukte gelten die Produkte eines spezifischen Handlungsfelds des Übergangsmanagements. Netzwerkprodukte können beispielsweise folgenden Zielen und Handlungsfeldern zugewiesen werden: Berufsorientierung, Vermittlung in Ausbildung, Vermittlung in Praktika, Maßnahmen zur beruflichen Integration, individuelle Bildungsberatung etc. (Brödel/Affeldt/Niedlich 2007, S. 33).

die „muslimisch-türkische Arbeitertochter in einer großindustriellen Krisenregion“ ersetzt. Die Benachteiligtenförderung hat sich mittlerweile aus dem Dunstkreis der Krisenintervention herausbewegt und ist ein eigenständiger Teil der beruflichen Bildung mit eigener pädagogischer Konzeption (Ratschinski 2005, S. 42). Obwohl Übergangsmanagement nicht auf Benachteiligtenförderung reduziert werden darf, bearbeitet es auch durch Geschlecht oder ethnische Herkunft bedingte Bildungsungleichheiten.¹⁴

2.1.2.2 Elemente lokalen Übergangsmanagements

Den Königsweg zur erfolgreichen Integration in die Arbeits- und Berufswelt gibt es nicht, gleichwohl lassen sich Elemente lokalen Übergangsmanagements ausmachen, die das Gestaltungsfeld der Kommunalen Koordinierung prägen. Diese unterteilen sich in Rahmenbedingungen und Gestaltungselemente. Kruse et al. (2010, S. 51) stellt die Entwicklungsgrade der Elemente Kommunalen Koordinierung auf einem Kontinuum dar, das von den Polen ‚hoch‘ und ‚niedrig‘ begrenzt wird:

Tab. 7: Elemente Kommunalen Koordinierung mit Entwicklungsgraden (nach Kruse et al. 2010, S. 51)

Elemente	Entwicklungsgrad			
	Hoch ←————→ Niedrig			
Transparenz	(Berufsbildungs-, Sozial- oder Integrations-) Berichte, Evaluation	Ergebnis- und Wirkungsdaten als Planungsgrundlage	Übergreifender Maßnahmenkatalog	Kooperationsvereinbarungen und Jugendkonferenzen
Politische Verankerung	Bei Oberbürgermeister/Landrat angesiedelt	Bei Träger der öffentlichen Hand angesiedelt – agiert akteursübergreifend	Bei freiem Träger angesiedelt	-
Lokaler Auftrag/lokale Vernetzung	Übergreifender Planungs- und Steuerungsauftrag	Geklärte Zuständigkeiten und Schnittstellen	Es bestehen Abstimmungs- und Informationsnetzwerke	Aktive Einbeziehung lokaler Akteure
Leitbild	Formuliertes integrationspolitisches Leitbild mit regelmäßigen Überprüfungen	Orientierung an übergreifenden Integrationszielen	Zielgruppenfestlegung und Zielgruppenprogramme	-

14 Vgl. hierzu die Position von Gomolla/Radtke (2009): Sie sprechen, auf den schulischen Kontext und auf die Herstellung ethnischer Differenz bezogen, nicht mehr von Bildungsungleichheiten, sondern bereits von „institutioneller Diskriminierung“ (S. 265). Mechanismen der institutionellen Diskriminierung von Migrantenkindern in der Schule liegen dann vor, wenn „regelmäßig von der Organisation Schule vorgenommene (Selektions-)Entscheidungen, die in ihrer eigenen Logik und Pragmatik getroffen werden, ungleiche Wirkungen auf die Schüler haben, und wenn diese in der Organisation selbst hergestellten Unterschiede durch Merkmale/Eigenschaften, die der benachteiligten Gruppe zugeschrieben werden, mit Sinn ausgestattet werden, und wenn es sich dabei um das Kollektivmerkmal der ‚nationalen Herkunft‘/‘Kultur‘ handelt (S. 275). Übergangsmanagement müsste demzufolge an den „Unterscheidungen [ansetzen, Ergänzung T.L.], die in der gesellschaftlichen Umwelt der Organisation („draußen“) für bedeutsam gehalten und deshalb als überzeugend akzeptiert werden“ (ebd.).

das Beschäftigungssystem ansetzen. Unter dem Blickwinkel der Förderung regionaler Humanressourcen und der Sicherung des notwendigen Fachkräftenachwuchses für die regionale Wirtschaft wird „die Förderung Begabter zu einer Schlüsselmaßnahme bei der Chancenwahrung im Standortwettbewerb der Regionen“ (ebd., S. 62).

Das Netzwerk „Lernende Region Mittleres Mecklenburg-Küste“ integriert Akteure aus den Landkreisen Güstrow, Bad Doberan, Nordvorpommern, Rügen und den Hansestädten Rostock und Stralsund. Insgesamt arbeiten im Netzwerk 87 Partner aus Schulen, Unternehmen, kulturellen Einrichtungen und Organisationen der Erwachsenenbildung an der Umsetzung von fünf vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Teilprojekten (ebd., S. 61). Das zentrale Handlungsfeld des Teilprojekts „KREATIV – Förderung von Begabten für Innovationsfelder der regionalen Wirtschaft“ liegt in der „Förderung des kreativen Lernens begabter Jugendlicher in arbeitsmarktrelevanten Innovationsfeldern der regionalen Wirtschaft“ (ebd., S. 62). Was heißt in diesem Kontext kreatives Lernen? Hintergrund des Teilprojekts ist, Jugendlichen konkrete Arbeitsmarktperspektiven in ihrer Heimatregion aufzuzeigen, um so der starken Abwanderung künftiger Leistungsträger entgegenzuwirken. Als Träger des Projekts fungiert eine staatlich anerkannte Einrichtung der Weiterbildung und der Jugendhilfe mit Sitz in Güstrow/Mecklenburg-Vorpommern, die auf der Basis ihrer engen Kontakte zur heimischen Wirtschaft Unternehmen auf geeignete innovative Aufgabenstellungen für leistungsstarke Jugendliche anspricht. Jene Aufgabenpakete werden im Rahmen von wöchentlich zwei Projektstunden in Kleingruppen von jeweils zwei bis fünf Schülern vor Ort in den Unternehmen bearbeitet. Dabei stehen den Schülern betriebliche Mitarbeiter betreuend zur Seite. Themenfelder wie Brennstoffzellen, Benchmarking im Tourismusbereich, Marktanalysen, Marketingprozesse, nachwachsende Rohstoffe, effiziente Rohstoffrückgewinnung und Qualitätsmanagement konnten auf diese Weise bereits realisiert werden (ebd., S. 62).

Welche Ergebnisse verzeichnet das Projekt? Reupold/Schönfeld/Strobel (2007, S. 63–65) nennen unter anderem folgende Punkte:

- Am Projekt teilnehmende Schüler haben bessere Chancen, in ein betriebliches Auswahlverfahren zu gelangen und behaupten sich dort auch erfolgreicher.
- Sie geben an, dass die Arbeit im Projekt ihren Berufswunsch gefestigt und sie zu mehr Selbstständigkeit geführt habe. Außerdem sei ihr Arbeitsstil effizienter und effektiver geworden.
- Zukunftsorientierte Berufswahlentscheidungen von an innovativen Projekten arbeitenden Jugendlichen werden auf den Weg gebracht.
- Die Personalentwicklung von Firmen vollzieht sich längerfristig in Kooperation mit Schule und Hochschule.
- Imagegewinn für Schulen, die Ergebnisse aus Projektkursen vorweisen können, die in Kooperation mit Wirtschaftsunternehmen entstanden sind.
- Jugendliche werden sensibilisiert für grundlegende Fragen der Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft.
- Flächendeckend konnten alle Gymnasien nebst anderen Schulformen einbezogen werden.
- Als positive ‚Nebenwirkung‘ ergab sich die erfolgreiche Beteiligung der Region am Wettbewerb „Jugend forscht“.

Das gewählte Beispiel verdeutlicht, dass die Optimierung von Übergängen nicht nur das Anliegen einer mit problematischem Bildungshintergrund behafteten Klientel ist, sondern auch im Interesse leistungsstarker Bildungsteilnehmer und Bildungsregionen liegt. Unabhängig vom

jeweiligen Adressatenkreis geht es jedoch immer auch um die Frage, in welcher Relation zwei benachbarte Systeme, das Bildungs- und das Beschäftigungssystem, zueinander stehen.

2.1.3 Der Übergang von der Schule in den Beruf aus systemtheoretischer Perspektive

Komplexe soziale Prozesse, wie die Selektion von Auszubildenden für eine duale Berufsausbildung, vor dem Hintergrund linearer Erklärungsmodelle in den Blick nehmen zu wollen, stößt an Grenzen, weil nur ungenügend zum Ausdruck kommt, in welchem Wechselverhältnis abgebende und aufnehmende Stelle zueinander stehen. Von Bertalanffy (1972, S. 20) konstatiert: „Immer mehr aber tritt uns auf allen Gebieten, von subatomaren zu organischen und soziologischen, das Problem der organisierten Kompliziertheit gegenüber, das anscheinend neue Denkmittel erfordert – anders ausgedrückt – verglichen mit linearen Kausalketten von Ursache und Wirkung, das Problem von Wechselwirkungen in Systemen. Damit gelangen wir aber zur Systemtheorie.“ Nun geht es jedoch nicht darum, den von einem Biologen entwickelten Grundriss einer allgemeinen Systemtheorie zu skizzieren, sondern mit Hilfe eines systemischen Denkens der Frage nachzugehen, wie Selektion in wirtschaftlichen Organisationen aus der Perspektive der Handlungsbevollmächtigten, das heißt der Personalverantwortlichen verstanden werden kann. Dazu bietet sich der Zugriff auf das Begriffsinventar der soziologischen Systemtheorie nach Niklas Luhmann an. Zentrale Fragen betrieblicher Rekrutierungsverfahren für Auszubildende in Industrie und Handel sowie im Handwerk werden auf der Basis systemtheoretischer Begriffe entwickelt und entfaltet.

2.1.3.1 Wer kommuniziert mit wem?

Zunächst ist zu klären, zwischen welchen Beteiligten sich ein Auswahlprozess vollzieht. Nicht alle mittelbar oder unmittelbar in einen Transitionsprozess Involvierten sind in gleichem Maße mit der Aufgabe der Personalauswahl befasst, oftmals auch gar nicht zuständig im Rahmen ihres definierten Handlungsspielraums. Wenn der komplexe Transitionsprozess auf seinen Kern reduziert wird, dann verbleiben zumindest zwei ‚Einheiten‘: eine abgebende und eine aufnehmende. Luhmann spricht jeweils von einem „System“ (Luhmann 1984, passim) und geht davon aus, dass es Systeme *gibt*; er beginnt seine Überlegungen also nicht mit einem erkenntnistheoretischen Zweifel (Luhmann 1984, S. 30). Der Systembegriff bildet den Mittelpunkt von Luhmanns funktional-struktureller Systemtheorie. Von einem System im Allgemeinen kann gesprochen werden, „wenn man Merkmale vor Augen hat, deren Entfallen den Charakter eines Gegenstandes als System in Frage stellen würde. Zuweilen wird auch die Einheit der Gesamtheit solcher Merkmale als System bezeichnet“ (ebd., S. 15). Das abgebende System ist im vorliegenden Fall das Erziehungssystem, während das berufliche Ausbildungssystem das aufnehmende System bildet.

Systeme lassen sich klassifizieren in Maschinen, Organismen, soziale Systeme und psychische Systeme (ebd., S. 16). Die für die vorliegende Arbeit bedeutsamen Systeme sind die sozialen und psychischen Systeme. Soziale Systeme konstituieren sich auf der Basis von Kommunikation und Entscheidungen. Psychische Systeme konstituieren sich auf der Basis von Bewusstseinsprozessen, wozu Denken, Wahrnehmen, Gefühle, Affekte und so weiter gehören. Allgemein formuliert, liegt der funktionale Sinn von sozialen Systemen darin, Probleme zu lösen und damit Komplexität zu reduzieren.

Wenn man die Gesamtheit aller Kommunikations- und Entscheidungsprozesse in der Erziehung berücksichtigt, dann lässt sich das Erziehungssystem als soziales System präzisieren. Es folgt einer systemischen Eigenlogik, weil erzieherische Kommunikationen, die darauf angelegt sind, die Lernenden in verschiedenerlei Hinsicht zu ‚verbessern‘ – und Schule hat es im Kern

damit zu tun, ihre Zöglinge zu fördern –, stets auch spezifische Unterscheidungen treffen müssen. Das führt zur Frage, in welchem Verhältnis die Erziehung zur Selektion steht. Luhmann konstatiert, dass das Erziehungssystem eines binären Codes bedürfe, „der es ermöglicht, Schüler im Hinblick auf bessere bzw. schlechtere Leistungen zu unterscheiden. Im Grunde und in der Praxis ihrer Kommunikation sind also Erziehung und Selektion aneinander gebunden“ (Luhmann 1996a, S. 253). Er schlussfolgert daraus: „Wer die Aufgabe eines Erziehers übernimmt und dann Beurteilungen verweigert, kommuniziert, wie man sagt, einen performativen Selbstwiderspruch. Er macht sich selbst unglaubwürdig. Er handelt so, als ob er nicht wüsste, auf was er hinauswill. Er kommuniziert erkennbar paradox und erzeugt, als Reaktion auf paradoxe Kommunikation, den Verdacht auf nichtmitteilbare Hintergedanken“ (ebd.).

Das Erziehungssystem ist somit im Hinblick auf den Übergang seiner Absolventen in das berufliche Ausbildungssystem aufgefordert, Unterscheidungen zu treffen. Es handelt sich zum Beispiel um Unterscheidungen in Bezug darauf, wie es möglich ist, das Mehr oder Weniger an fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, die die Schüler im Laufe ihrer Schullaufbahn erworben haben, zu messen, zu bewerten und so zu dokumentieren, dass die Abnehmerschaft mit diesen Informationen etwas anzufangen weiß (vgl. Fend 2001, S. 361). Die spezifischen Operationen des Erziehungssystems sind bislang um solche Unterscheidungen nicht herumgekommen, auch wenn mit Instrumenten wie Verbalbeurteilungen oder alternativen Leistungsbeurteilungsverfahren leicht der Eindruck entsteht, als entzöge sich das System einer dezidierten Bewertung. Soll die Schule aber anschlussfähig bleiben – und Anschlussfähigkeit zählt zu den Qualitätskriterien eines Schulsystems (vgl. Fend 2001, S. 200) –, dann muss die Kommunikation zwischen ihr und dem aufnehmenden System ebensolche Unterscheidungen thematisieren. Luhmann sieht die Erziehungsfunktion unter anderem in „Bildung, Eignung für gesellschaftlich gestellte Aufgaben, Erzeugung von Lernfähigkeit für noch unbekannte Situationen“ (Luhmann 1996a, S. 253).

Auch das berufliche Ausbildungssystem ist ein soziales System. Es ist vor die Aufgabe gestellt, zu definieren, worin die „Eignung“ für die jeweiligen berufsbildspezifischen Anforderungen liegt. Auch es hat somit Unterscheidungen zu treffen, zum Beispiel folgende: Wer kommt für welche berufliche Ausbildung in Betracht, wer nicht? Wer sollte innerbetriebliche Fördermaßnahmen erhalten, wer nicht? Wer kann an welchen innerbetrieblichen Ausbildungsplätzen eingesetzt werden? Ihm obliegt also im Wesentlichen die Entscheidung über Aufnahme oder Ablehnung eines Bewerbers. Hingegen ist es im klassischen Sinne nicht für Erziehung zuständig. Auch wenn Erziehungsmaßnahmen im Kontext einer betrieblichen Ausbildung vermehrt nötig werden sollten, weil das Elternhaus als Erziehungsinstanz kaum präsent ist oder weil der Auszubildende sich gegenüber betrieblichen Vorgaben wenig offen zeigt, so hat es das Ausbildungssystem doch seinem Wesen nach primär mit der Vorbereitung auf ein Berufsbild zu tun.

Zunächst kann festgehalten werden, dass sich Kommunikation und Entscheidungen zwischen dem Erziehungssystem und dem beruflichen Ausbildungssystem vollziehen, deren funktionaler Sinn sich jeweils darauf richtet, systemspezifische Probleme zu lösen; man könnte mit Martens und Ortmann (2006, S. 427) auch sagen, das Kardinalproblem beschäftigt sich mit der „Entlastung von Kontingenz und Komplexität“. Alles Soziale, wozu auch Erziehen, Bilden und Ausbilden gehören, ist von der aus Komplexität und Kontingenz verursachten Überfülle an Möglichkeiten geprägt (ebd.). Wie lässt sich das erklären? Als „komplex“ definiert Luhmann (1984, S. 46) „eine zusammenhängende Menge von Elementen [...], wenn auf Grund immanenter Beschränkungen der Verknüpfungskapazität der Elemente nicht mehr jedes Element jederzeit mit jedem anderen verknüpft sein kann.“ Beim Erziehungssystem liegt Komplexität beispielsweise

insofern vor, als nicht mehr die Leistung jeden Schülers zu jedem anderen Schüler in Bezug gesetzt werden kann. Die Anzahl und Heterogenität der Schülerinnen und Schüler macht es unmöglich, als Lehrender in jedem Moment die Leistungen jedes einzelnen relativieren zu können. Bildungsstandardpläne können zum Beispiel einen Teil an Komplexität reduzieren, weil sie Kompetenzen für alle Schülerinnen und Schüler formulieren. Ziffernnoten überführen die wahrgenommenen Leistungen in ein Bewertungsraster, so dass sich jede Leistung in einer ihr zugeordneten Bewertung wiederfindet. Ob und inwiefern aus den gewählten Beispielen jedoch neue Komplexität erwächst, müsste geprüft werden.

Auch das berufliche Ausbildungssystem hat es allenthalben mit Komplexität zu tun. Das beginnt schon bei der Frage, wessen Bewerbungsunterlagen nach der ersten Sichtung vertiefte Aufmerksamkeit geschenkt wird und wer sodann eine Einladung zum weiteren Auswahlverfahren erhält. Daran wird deutlich, dass Komplexität auch „Selektionszwang“ (Luhmann 1984, S. 47) heißt, denn ohne Selegieren kann nicht mit Komplexität umgegangen werden. Ein Unternehmen kann es sich weder finanziell noch personell erlauben, sämtlichen Interessenten einen Ausbildungsplatz in Aussicht zu stellen und dann nach einiger Zeit zu der Entscheidung zu gelangen, dass doch nur einigen wenigen die Fortführung der Ausbildung gewährt wird. Auch in ethischer und unternehmensphilosophischer Sicht wäre das eine nicht vertretbare Täuschung der Bewerber.

Wo Selektion stattfindet, schließt sich „Kontingenz“ an, „und Kontingenz heißt Risiko“ (Luhmann 1984, S. 47). Jede Selektion, das heißt Entscheidung, wäre prinzipiell auch anders möglich gewesen. Das kann bereits beim Personalverantwortlichen eines Unternehmens beginnen, der die Bewerberklientel ausgewählter Schularten favorisiert. Demzufolge hätte die Entscheidung eines anderen Personalverantwortlichen zu anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern geführt. Kontingente Verhältnisse setzen sich auch bei den eingesetzten Testverfahren fort: Welche Aufgaben zum Einsatz kommen, hat Auswirkungen auf die personelle Zusammensetzung nachrangiger Auswahlverfahren, weil nicht mehr sämtliche Kandidaten aus der ersten Runde vertreten sind. Obwohl jedem Unternehmen daran gelegen sein wird, durch das gewählte Prozedere die Personalauswahl bestmöglich abzusichern, bleibt trotz aller Bemühungen um Sicherheit „die Möglichkeit des Verfehlens der günstigsten Formung“ (Luhmann 1984, S. 47). Bislang ist noch nicht geklärt, wo die beiden Systeme jeweils ihre Grenzen finden, wo also ein neues System ‚anfängt‘ und was zwischen zwei Systemen liegt. Luhmann führt als zentrale Funktionsprämisse eines Systems die Differenz zu seiner Umwelt ein. Mit anderen Worten, Systeme konstituieren und erhalten sich nur in der Differenz zu ihrer Umwelt und „sie benutzen ihre Grenzen zur Regulierung dieser Differenz. [...] In diesem Sinne ist Grenzerhaltung (boundary maintenance) Systemerhaltung“ (Luhmann 1984, S. 35). Das heißt, dass „zwischen der Umwelt eines Systems und Systemen in der Umwelt dieses Systems“ unterschieden werden muss (ebd., S. 36/37). Systeme orientieren sich strukturell an ihrer Umwelt und könnten ohne ihre Umwelt nicht bestehen.

Wie muss man sich die Umwelt eines Systems vorstellen? Jedem System ist ein „verwirrend komplexes Gefüge wechselseitiger System/Umweltbeziehungen“ (ebd., S. 37) gegeben, somit bilden weitere Systeme in Differenz zu ihren jeweiligen Umwelten die Umwelt eines Systems. Auf das Erziehungs- und das berufliche Ausbildungssystem übertragen heißt das, dass beide Systeme sich in der Differenz zu ihrer Umwelt formieren und wiederum die Umwelt für jeweils das andere System abbilden. Das Erziehungssystem konstituiert sich dadurch, dass es eben nur bestimmte Aufgaben bearbeitet – welche das sind, ist keineswegs allgemeiner Konsens (vgl. hierzu z.B. Baumert/Kunter 2006) – und andere Aufgaben, wie zum Beispiel die Kontrolle über die Ge-

sunderhaltung eines Heranwachsenden, dem medizinischen System überlässt. Erziehung und berufliche Ausbildung stellen somit nur zwei Systeme dar, die von einer Vielzahl an weiteren Systemen wie zum Beispiel dem Hochschulwesen oder dem Beschäftigungssystem und deren jeweiligen System/Umwelt-Differenzen umgeben sind. Inwiefern sich dieser Sachverhalt auf die Funktionsweise des Erziehungs- und des beruflichen Ausbildungssystems auswirkt, bedarf einer gesonderten Überprüfung. Luhmann unterstreicht, dass die Umwelt zwar wichtig sei, die Reaktionen eines Systems jedoch nicht determiniere (Martens/Ortmann 2006, S. 427).

Wie ist es nun um die Komplexität der Umwelten des Erziehungssystems und des beruflichen Ausbildungssystems im Vergleich zur Komplexität der beiden genannten Systeme selbst bestellt? Keines der beiden Systeme vermag punktgenau auf jeden Zustand seiner Umwelt zu reagieren, das heißt, es wird immer Fragen ‚von außen‘ geben, auf die die beiden Systeme derzeit noch nicht adäquat eingehen können. Im Übrigen ist eine „Punkt-für-Punkt-Übereinstimmung zwischen System und Umwelt“ (Luhmann 1984, S. 47) gar nicht erwünscht, da diese die Differenz von System und Umwelt aufheben würde. Würde das Erziehungssystem beispielsweise genau denselben Themen und Fragen wie das berufliche Ausbildungssystem nachgehen, wäre sein funktionaler Sinn in Frage gestellt.

Aus dem Umstand, dass von Seiten der Umwelt eines Systems mehr Komplexität auf das System trifft als dieses selbst bereithält, folgt, dass „die Umwelt für jedes System komplexer ist als das System selbst“ (Luhmann 1984, S. 47). Was also an Wünschen, Vorschlägen und Anforderungen an das Erziehungssystem und das berufliche Ausbildungssystem herangetragen wird, ist komplexer als das, was die beiden Systeme jeweils für sich bearbeiten können. So lässt sich verstehen, dass nicht alle Forderungen zum Beispiel curricularer Natur, mit denen das Erziehungssystem konfrontiert wird, in einem Bildungsplan unverändert ihren Niederschlag finden. Konkret, nicht jede Forderung eines Arbeitgeberverbandes nach zum Beispiel mehr technisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen kann sofort in die Unterrichtsgestaltung eingehen.

Systemgrenzen markieren nach diesem Verständnis „keinen Abbruch von Zusammenhängen“ (ebd., S. 35). Eine Systemgrenze signalisiert jedoch, dass „grenzüberschreitende Prozesse (zum Beispiel des Energie- oder Informationsaustausches) beim Überschreiten der Grenze unter andere Bedingungen der Fortsetzung (zum Beispiel andere Bedingungen der Verwertbarkeit oder andere Bedingungen des Konsenses) gestellt werden“ (ebd., S. 36). Auf die Kommunikation zwischen Erziehungssystem und beruflichem Ausbildungssystem übertragen, bündelt das Erziehungssystem beispielsweise in der Dokumentation schulischer Formalqualifikationen Informationen zum Leistungsverhalten eines Schülers. Ob und wie diese Informationen jedoch auf der Abnehmerseite ankommen und dechiffriert werden, unterliegt vielfältigen Faktoren, nicht zuletzt dem Glauben an die Glaubwürdigkeit schulischer Leistungsausweise. Umgekehrt sendet auch das berufliche Ausbildungssystem Impulse an das Erziehungssystem, beispielsweise durch die Formulierung von Kompetenzen, die bei Eintritt in ein Ausbildungsverhältnis erreicht sein sollten. Wie mit solchen Forderungskatalogen im Erziehungssystem umgegangen wird, wie sie möglicherweise Eingang finden in die nächste Curriculumreform, wird wesentlich bestimmt durch die Eigenlogik des Systems.

Da Systeme selbstreferentiell sind, also Beziehungen zu sich selbst herstellen und diese gegen Beziehungen zu ihrer Umwelt differenzieren können (ebd., S. 31), können sie ihre Selbstreferentialität auch jeweils nur in ihrem jeweiligen systemspezifischen Operationsmodus herstellen. Biologische Systeme operieren beispielsweise mit Wachstum, Fortpflanzung, Degeneration; psychische Systeme mit Bewusstsein und soziale Systeme wie das Erziehungssystem und das berufliche Ausbildungssystem bedienen sich der Kommunikation. Was für das berufliche Aus-

bildungssystem und seinen Erhalt funktional ist, prozessiert sich wiederum nur über den Weg der Kommunikation, die als basale Operation gilt.

Innerhalb der sozialen Systeme unterscheidet Luhmann zwischen Gesellschaft, Interaktion und Organisation (ebd., S. 16), wohlwissend, dass keine völlige Trennung, sondern zu analytischen Zwecken lediglich eine Ebenendifferenzierung erfolgen kann. Wenn also bislang vom Erziehungssystem und vom beruflichen Ausbildungssystem die Rede war, so bedarf es nun einer begrifflichen Präzisierung:

- Mit **Gesellschaft** meint Luhmann „das alles Soziale umfassende System“ (Martens/Ortmann 2006, S. 428). Es handelt sich um die Gesamtheit aller Kommunikationen, die irgendwie aufeinander bezogen sind. Das Erziehungssystem und das berufliche Ausbildungssystem sind zwei Systeme jener **Gesellschaft**.
- Einem **Interaktionssystem** liegen diejenigen Kommunikationen zugrunde, die über die wechselseitige Wahrnehmung der Anwesenden aufeinander bezogen sind (Martens/Ortmann 2006, S. 429). Darunter fallen beispielsweise eine betriebliche Arbeitsgruppe oder eine Schulklasse. Um die Komplexität einer Interaktion reduzieren zu können, werden in der Regel Themen, Zeiten und der Modus des Sprechens vorab festgelegt.
- Eine **Organisation** besteht aus kommunizierten Entscheidungen. Kennzeichnend für sie ist, dass Kommunikation sich nicht auf Kommunikation unter Anwesenden beschränkt. In einer Organisation kann auch kommuniziert werden, wenn nicht alle Mitglieder anwesend sind. Demzufolge muss es Regeln für die Mitgliedschaft einer Organisation geben. Mit dem Eintritt in eine Organisation ‚bekennt‘ sich ein Mitglied sozusagen zu den in der Organisation gültigen Regeln. Martens/Ortmann (2006, S. 429) sprechen von der „Konditionierung von Mitgliedschaft“, die „bindende Pauschalakzeptanz für sehr viele zukünftige Entscheidungen“ impliziert (ebd., S. 430).

Das berufliche Ausbildungssystem als Teilsystem der Gesellschaft kann nun dahingehend präzisiert werden, als es sich aus vielen Organisationen als Subsystemen zusammensetzt, für die jeweils spezifische Regeln gelten. Ein Ausbildungsunternehmen als Organisation muss zum Beispiel Entscheidungen darüber fallen, wer zum Eintritt in diese Organisation berechtigt ist, wie jene mögliche Berechtigung prozessual vonstatten geht und wie sich diese Berechtigung für das System und seine Umwelt legitimieren lässt. Personalauswahlverfahren sind der Kern betrieblicher Mitgliedschaftsberechtigung. Sie entscheiden im weiteren Sinne darüber, inwiefern eine Organisation eine bestimmte Aufgabenorientierung erfüllen kann, das heißt inwiefern systemspezifische Operationen ausgeführt werden können. Ein Ausbildungsunternehmen wird bestrebt sein, Kontingenz möglichst effektiv zu unterbrechen, um entscheidungs- und zukunftsfähig zu sein und zu bleiben. Wenn es seine Aufgabenstruktur und seine Organisationsregeln täglich neu definieren oder gar im Zusammenspiel mit den Mitgliedern neu aushandeln müsste, wäre ein Zurechtkommen mit zukünftigen Erwartungen und Herausforderungen kaum möglich. Das führt zur Frage, welche Strukturen in Organisationen vorliegen und wie mit diesen gearbeitet wird.

2.1.3.2 Welche Strukturen liegen Organisationen zugrunde?

Jegliche Organisation steht vor der Aufgabe, ihre Operationen koordinieren zu müssen; so auch ein Ausbildungsunternehmen, das sich unter anderem mit der Frage der Lehrlingsauswahl beschäftigt. Um Operationen, die für den funktionalen Erhalt des Ausbildungssystems unabdingbar sind, koordinieren zu können, bedarf es struktureller Vorkehrungen respektive organisationaler

Strukturen. Dadurch, dass ein System aus der schier unbegrenzten Fülle an Verknüpfungsmöglichkeiten für seine Elemente selektieren *muss*, um überhaupt operationsfähig zu bleiben, und diese Vielfalt an Verhältnissen prinzipiell nicht ausschaltbar ist, ergibt sich das Problem, wie Komplexität antizipativ absorbiert werden kann. Übertragen auf ein Ausbildungsunternehmen: zu jedem neuen Ausbildungsjahr wird ein bestimmtes Kontingent an Ausbildungsplätzen vergeben und eine bestimmte Anzahl an Bewerberinnen und Bewerbern signalisiert auf schriftlichem, mündlichem oder sonstigem Wege, für die Besetzung jeweils der oder die Richtige zu sein. Warum ist das Vorhandensein einer „Struktur“ bedeutsam? Zuvörderst ist Selektion von Einschränkungen nötig, da nicht alle für alle Plätze in Betracht kommen können. Für Luhmann (1984, S. 74) ist Struktur eine „Vor-Auswahl von Wahlmöglichkeiten. Strukturen fassen die offene Komplexität der Möglichkeit, jedes Element mit jedem anderen zu verbinden, in ein engeres Muster „geltender“, üblicher, erwartbarer, wiederholbarer oder wie immer bevorzugter Relationen. Sie können durch diese Selektion weitere Selektionen anleiten, indem sie die Möglichkeiten auf jeweils überschaubare Konstellationen reduzieren.“ Doch wie geschieht das in einem Unternehmen? Luhmanns funktional-strukturelle Systemtheorie sieht eine Lösung in sogenannten „Entscheidungsprämissen“ (Luhmann 2000, S. 222), die in verschiedenerlei Hinsicht vorliegen.

„Entscheidungsprogramme“ (Luhmann 2000, S. 256) bestimmen zunächst die in einer Organisation zu erledigenden Aufgaben und Funktionen. In einem Ausbildungsunternehmen müssen also zu einem früheren Zeitpunkt bereits einmal die wichtigsten Entscheidungen über das Wie, Wo und Wann der Lehrlingsausbildung getroffen worden sein. Es gibt zwei Arten von Entscheidungsprogrammen: Konditionalprogramme und Zweckprogramme.

- „Konditionalprogramme“ (Luhmann 2000, S. 263) unterliegen der Formel „(nur) wenn – dann“, das heißt, es wird geregelt, unter welchen Bedingungen welche Entscheidungen zu treffen sind. Voraussetzung für die Durchführung des Programms ist, dass ein Komplex an Bedingungen, die Wenn-Komponente, tatsächlich erfüllt ist, ehe es zur Anwendung der Regel, der Dann-Komponente, kommt. Konditionalprogramme können bei der Lehrlingsauswahl zum Beispiel in folgenden Kontexten vorkommen:
 - Wenn Bewerbungsunterlagen außerhalb der Bewerbungsfrist eintreffen, werden sie nicht mehr bearbeitet.
 - Wenn im Anschreiben und im Lebenslauf die Fehlerzahl X erreicht ist, werden die Unterlagen zurückgegeben.
 - Wenn die Anzahl der Bewerbungen die Zahl X übersteigt, wird ein schriftliches Auswahlverfahren eingesetzt.
 - Bleibt die Anzahl der Bewerbungen unter der Zahl X, kommen Vorstellungsgespräche zum Einsatz.
 - Alle Bewerber mit dem Notenbild von X in den Fächern YZ werden zum Eignungstest eingeladen (es handelt sich hierbei lediglich um eine sprachliche Variante einer Wenn-dann-Beziehung).
 - Alle Testteilnehmer mit der Punktzahl X oder höher werden zum Vorstellungsgespräch eingeladen.
 - Wenn von X Beobachtern in der Vorstellungsgesprächsrunde Y Beobachter die Auswahlkriterien als erfüllt betrachten, wird dem Bewerber ein Ausbildungsplatz angeboten.

Konditionalprogramme können auch sequenziell hintereinander geschaltet werden (Luhmann 2000, S. 263), wenn beispielsweise im Auswahlverfahren eine Kondition die nächste bedingt: Zunächst werden die Leistungsstärksten mittels eines Assessment-Centers ausfindig

gemacht, dann folgen Probearbeitstage und wer hieraus wieder als einer der Besten hervorgeht, hat gute Aussichten auf eine Lehrstelle.

Problematisch wird es, wenn es zu Unbestimmtheiten bei beiden Komponenten kommt, beispielsweise, wenn unklar ist, wann jemand als Leistungsstärkster gilt und was es heißt, in die „nächste Auswahlrunde“ zu gelangen. Im ersten Fall gibt es einen Interpretationsspielraum, im zweiten Fall ist die zu treffende Entscheidung nicht hinreichend präzisiert. Beides verursacht kurzfristig Irritationen im System, weil Komplexität nicht adäquat bearbeitet werden kann. Luhmann geht davon aus, dass sich bei längerem Umgang mit Unbestimmtheitsstellen eines Programms „Ausfüllungsnormen“ entwickeln werden und ein Entscheider seine Entscheidung zu rechtfertigen haben wird, „wenn er von den informal eingespielten Gepflogenheiten abweicht“ (Luhmann 2000, S. 264). Zu denken wäre dabei an die Überprüfung sogenannter ‚weicher‘ Faktoren wie Teamfähigkeit oder Kreativität. Wann gilt ein Bewerber unstrittig als ‚kreativ‘? Die Präzision eines Konditionalprogramms stößt hier leicht an ihre Grenzen, weil die Vorausschbarkeit der Effekte gering ist.

- „Zweckprogramme“ (Luhmann 2000, S. 265) lassen die Mittelwahl weitgehend offen, während ein Zweck so definiert wird, „als ob er zweckmäßig wäre“ (ebd., S. 266). Luhmann verweist diesbezüglich auf Kant, demzufolge es keine ontologisch vorgegebenen Naturzwecke gibt. Ein Zweck könnte prinzipiell immer auch anders gewählt werden. Wesentlich für seine Bestimmung ist, dass der Zweck auf die Zukunft gerichtet und unsicher ist, jedoch muss er im Zweckprogramm so behandelt werden, als ob er schon in der Gegenwart feststünde. Damit ist auch das Hauptproblem aller Zweckprogrammierung verbunden: zwar können fortwährend eigene Erwartungen überprüft und korrigiert werden, sie manifestieren sich dann in neuen Zwecken, aber es bleibt ungewiss, ob jetzt vergangene Bedingungen auch in der Zukunft noch eintreffen werden. Vergangene Entscheidungen sind nicht mehr entscheidbar und zukünftige Entscheidungen leiden unter der Ungewissheit der noch zukünftigen Umstände.

Zweckprogramme können in der betrieblichen Lehrlingsselektion folgende Form annehmen:

- Um die Personalkosten um X Prozent zu senken, werden im neuen Ausbildungsjahr anstatt 10 nur noch 5 Ausbildungsplätze angeboten.
- Mit der Auswahl und Einstellung von Auszubildenden, die als besonders kommunikationsfähig gelten, soll der Ausbau der Kundenberatung vorangebracht werden.
- Um die Elternhäuser möglichst gut in den Berufseinmündungsprozess zu integrieren, öffnen Firmen ihre Pforten und präsentieren ihre Arbeit im Rahmen eines Tages der offenen Tür.
- Damit die Passung zwischen Auszubildenden und Unternehmen gewährleistet ist, müssen die Bewerber neben schriftlichem und mündlichem Auswahlverfahren ein einwöchiges Praktikum im Unternehmen vorweisen.
- Um die Sozialkompetenzen der Auszubildenden zu stärken, beginnt die Ausbildung mit einem einwöchigen Vorbereitungstraining außerhalb des Unternehmens.
- Damit sich Schulabgänger aus erster Hand über die Anforderungen eines Berufsbildes kundig machen können, besuchen sogenannte ‚Ausbildungsbotschafter‘¹⁵ die entsprechenden Jahrgangsklassen einer Schule und informieren im Klassenzimmer über Berufsbilder.

15 ‚Ausbildungsbotschafter‘ sind ausgewählte Auszubildende eines Unternehmens, die Schüler der Abgangsklassen in den Schulen über ihren Ausbildungsberuf informieren sollen. Durch den Einsatz von Ausbildungsbotschaftern erhoffen sich die Beteiligten ein höheres Maß an Authentizität der Informationen, mehr Interesse von Seiten der Schüler am jeweiligen Berufsbild und somit letztlich maßgerechte Bewerbungen. Das Programm wurde vom Ministerium für Finanzen und Wirtschaft Baden-Württemberg im Jahr 2011 ins Leben gerufen und intendiert eine Stärkung der betrieblichen dualen Ausbildung.

Allen Zweckprogrammen liegt eine Differenz von Zweck und Mittel sowie von Ursache und Wirkung zugrunde. Bei den obigen Beispielen stellen die Senkung von Personalkosten, der Ausbau der Kundenberatung, die Einbindung der Elternschaft, die Passung zwischen Auszubildenden und Unternehmen, die Stärkung der Sozialkompetenz der Auszubildenden und die Information der Schülerschaft den jeweiligen Zweck dar, während die Mittel folgende Maßnahmen umfassen: Reduzierung der Anzahl der Ausbildungsplätze, Fokussierung der Kommunikationsfähigkeit, Öffentlichkeitsarbeit, Überprüfung eines Praktikums, Absolvieren eines Vorbereitungstrainings und Einsatz von Ausbildungsbotschaftern. Zweckprogramme unterliegen allerdings zweierlei Arten von Unsicherheit. Erstens stehen die definierten Zwecke in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit den ausgewählten Mitteln, sprich, die in der Gegenwart eingesetzten Maßnahmen wirken sich möglicherweise nicht so positiv auf den erhofften Zweck aus wie angenommen. Trotz intensiver Bemühungen um Einbindung der Elternhäuser bleibt das Interesse an öffentlichen Firmenveranstaltungen gering, trotz Ableisten eines Praktikums gerät der Bewerber während der Ausbildung auf die schiefe Bahn und verursacht dem Unternehmen immense Kosten, trotz Vorbereitungstraining der Auszubildenden kommt es zu Kommunikationsproblemen innerhalb einer Abteilung und trotz Werbemaßnahmen in Schulen kann die Nachfrage nach Auszubildenden in bestimmten Branchen nicht befriedigt werden. Entweder können die Zwecke zum gegenwärtigen Zeitpunkt gar nicht oder nur teilweise erreicht werden oder der jeweilige Maßnahmenkatalog greift ins Leere, da er insgesamt zu schlecht auf das Ziel abgestimmt ist.

Zweitens bringt der „Kausalnexus von Zwecken und Mitteln“ das Problem der Verselbstständigung der Mittel mit sich. Sie werden angedacht, verplant, ohne dass hinreichend sichergestellt ist, ob sie auch tatsächlich vorliegen. Am Beispiel der Ausbildungsbotschafter lässt sich dieser Sachverhalt veranschaulichen: Auszubildende werden zunächst nicht auf einen späteren Einsatz in einer Schule hin vorbereitet, zumal sie ja gerade aus einer solchen kommen und jetzt ihr Wirken in einem Betrieb unter Beweis stellen sollen. Auch ist für sie nicht sinnstiftend, allgemein gewendet, Werbung für die Arbeitswelt zu machen, da sie ja gerade das Objekt oder der Adressat solcher Bestrebungen sind. Was muss also geschehen? Da davon auszugehen ist, dass den Auszubildenden zunächst noch die handlungsleitenden Programme für ihre neue Bestimmung fehlen, müssen sie mit diesen vertraut gemacht werden. Der Schritt zu einer logischen Abfolge von Tätigkeiten, die sich zusammenfassend als Schulungsmaßnahmen bezeichnen lassen, ist nun nicht mehr groß. Für Auszubildende, die als Ausbildungsbotschafter eingesetzt werden, werden spezielle Maßnahmen entwickelt, die sie in ihrer Tätigkeit unterstützen sollen. Luhmann (2000, S. 270) sieht in der „Zweck/Mittel-Verschiebung [...] den wichtigen Vorteil, Kettenbildung zu ermöglichen.“ Das heißt, um künftige Ausbildungsbotschafter auf ihren schulischen Einsatz möglichst gut vorzubereiten, haben sie an Schulungen teilzunehmen, die sie zum Beispiel in Sachen Rhetorik, Körpersprache und Präsentationsfähigkeit fortbilden. Aus dem einstmals definierten Zweck der Stärkung der betrieblichen dualen Ausbildung erwächst der neue Zweck der betrieblichen Schulung einzelner Auszubildender und dem Unternehmen oder dem jeweiligen Träger der Initiative obliegt es, Sorge für die Ausführung der Schulungsmaßnahmen zu tragen. Im Grund ließe sich diese Kettenbildung fast beliebig oft weiterführen, wenn nicht irgendwann personelle, finanzielle oder organisatorische Hürden der Verschiebung der Zwecke ein Ende bereiten würden, die es ermöglicht, „Noch-nicht-Realisiertes von Noch-nicht-Realisiertem abhängig zu machen“ (Luhmann 2000, S. 271). Luhmann (ebd.) unterstreicht, dass es sich dabei „aber nicht um eine pathologische Fehlentwicklung [handelt, Ergänzung T.L.], die man kurieren könnte und sollte.“ Wie kann ein Unternehmen also mit Zweckprogrammen im Rahmen seiner Lehr-

lingsselektion umgehen? Luhmann (ebd.) sieht „die Aufgabe der programmierenden Stellen, die Zweck/Mittel-Verschiebung laufend auf ihre Nebeneffekte hin zu überwachen und gegebenenfalls mit Änderungen oder Ergänzungen des Programms auf unbeabsichtigte Fehlentwicklungen zu reagieren.“ Mit anderen Worten: Ausbildungsunternehmen müssen selbst einschätzen können, inwiefern und wie lang es sinnhaft ist, aus den eingesetzten Mitteln zur Lehrlingsselektion nachfolgende Zwecke und Mittel abzuleiten. Wenn sich beispielsweise die Passung zwischen Auszubildenden und Unternehmen nur über aufwändige Auswahlverfahren herstellen lässt, muss das Unternehmen auch bereit sein, hierfür Zeit und Personal zu investieren und gegebenenfalls Mitarbeiter für die Durchführung jener Maßnahmen zu befähigen. In diesem Fall läge dann eine Mischung aus Zweck- und Konditionalprogramm nach dem Muster ‚Wenn stimmige Bewerberauswahl nur über Verfahren XY möglich, dann Auswahl und Fortbildung der Mitarbeiter XY‘. Eine solche Mischung kann durchaus aus dem vorherigen Einsatz von Zweckprogrammen erwachsen, wenn sich bestimmte Mittel als nicht zielorientiert erwiesen haben.

Neben den Entscheidungsprogrammen sind die Kommunikationswege eine bedeutsame Entscheidungsprämisse einer Organisation. Diese müssen eingehalten werden, „wenn die Entscheidung als eine solche der Organisation Anerkennung finden soll“ (Luhmann 2000, S. 225). Nun wäre es verfehlt, Entscheidungen als individuelle Wahlakte aufzufassen; vielmehr sind sie im Luhmann’schen Sinne die eine Organisationen konstituierenden Elemente, die Kommunikationsvorgänge. Die Kommunikationswege regeln, „wie die Stellen, an denen die Entscheidungen gefällt werden müssen, kommunikativ miteinander verbunden werden dürfen. Sie geben anders gesagt an, wie die mit Entscheidungen verbundenen Informationen in der Organisation zirkulieren müssen beziehungsweise dürfen“ (Martens/Ortmann 2006, S. 443). Insofern dienen sie der Reduktion von Komplexität.

Warum ist die Betrachtung der Kommunikationswege im Kontext der Lehrlingsselektion von Interesse? Wie zu Beginn dieses Kapitels schon erwähnt, haben es Organisationen mit einer Fülle von Entscheidungen zu tun. Zu den grundlegenden Entscheidungen einer Organisation gehören Entscheidungen über ihre Größe, sprich über die Zahl der bereits vorhandenen und zukünftig zu schaffenden Stellen (vgl. Luhmann 2000, S. 307). Auch Fragen der Rekrutierung von Auszubildenden verlangen Entscheidungen. Sie erhalten organisationalen Charakter, wenn es sich bei ihnen nicht nur um eine vorgenommene Wahl unter Alternativen handelt, sondern sie zum Moment oder Objekt der Kommunikation werden. Das geschieht dann, „wenn die Entscheidung in der Kommunikation reift und/oder artikuliert wird“ (Martens/Ortmann 2006, S. 435).

Kommunikationsvorgänge setzen schon bei der Ausschreibung von Ausbildungsplätzen ein; mehrere Personalverantwortliche kommunizieren darüber, welches Anforderungsprofil bei dem jeweiligen Berufsbild gewünscht ist. Beim Sichten der Bewerbungsunterlagen setzen sich die Kommunikationsvorgänge fort. Selbst wenn diese Aufgabe in den Händen nur eines einzelnen Personalverantwortlichen liegt, verbleiben die jeweils getroffenen Unterscheidungen im Sinne von passend/nicht passend nicht im Horizont eines einzelnen Mitarbeiters, sondern gelangen über spezifische Formen der Entscheidungskommunikation an weitere, in der Regel übergeordnete, Stellen der Organisation. Zu diesen gehören zum Beispiel Gruppenbesprechungen, Abteilungssitzungen, Betriebsratsitzungen, Bereichsleiterbesprechungen, Vorstandssitzungen. Gemäß zuvor definierten Entscheidungsprogrammen trifft das Unternehmen eine Auswahl derjenigen Kandidaten, die zum weiteren Auswahlverfahren eingeladen werden. Die Einrichtung von Kommunikationswegen basiert darauf, dass Stellen geschaffen wurden, „die

der Kommunikation als Adressen dienen. Über die inhaltliche Beschreibung der Stellen wird außerdem erkennbar gemacht, welche Stellen an welchen Vorgängen zu beteiligen sind“ (Luhmann 2000, S. 316). Betriebsintern ist also festgelegt, wer welche Entscheidungen nach innen und nach außen hin artikuliert.

Kommunikationswege ergeben sich somit aus den Zuständigkeiten der Stellen. Luhmann unterscheidet zwischen hierarchischen und fachlichen Zuständigkeiten (ebd.). Als hierarchisch gilt eine Zuständigkeit, wenn es im Sinne exklusiver Stellung um das Verbindlichmachen von Entscheidungen geht. Sofern ein Vorstandsvorsitzender an den Personalvorstand die Rekrutierung von Auszubildenden delegiert, wäre dies eine hierarchische Zuständigkeit. Eine fachliche Zuständigkeit liegt vor, wenn sich ein Unternehmen entscheidet, zum Beispiel prinzipiell Mitarbeiter aus der Rechtsabteilung in die Entscheidung über künftige Auszubildende miteinzubeziehen.

Durch strukturelle Diversifikationen in Bezug auf Stellen können Kommunikationswege beeinflusst werden. In dem Maße, als jede Stelle eine eigene Schwerpunktsetzung bekäme, wäre es für andere Organisationsangehörige problematisch, Arbeitsgänge nachzuvollziehen, Nachfragen zu stellen, bessere Problemlösungen anzubieten oder Kritik zu üben. Insbesondere gilt das für die vertikale Kommunikation zwischen Vorgesetzten und Untergebenen. Bei horizontaler Kommunikation hingegen muss sich die eine Stelle darauf verlassen können, dass die Vorarbeit der anderen zielführend ist. Ein Personalleiter muss zum Beispiel davon ausgehen können, dass die von seinen Mitarbeitern ermittelten Ergebnisse und Einschätzungen bezüglich des Abschneidens der Bewerber in den Auswahlverfahren sachlich zutreffend sind. Ein nochmaliges Nachprüfen, wie es zu Ergebnissen und Bewertungen gekommen ist, „vor allem eine Aufmerksamkeit für Grenzwerte, für Ungewöhnliches, für Alarmzeichen“ (Luhmann 2000, S. 317) ist durchaus möglich, in manchen Fällen sicherlich auch angebracht, „aber im Prinzip führt Arbeitsteilung dazu, dass Können in Kommunikation verwandelt wird“ (ebd.). Damit ist gemeint, dass mit einer arbeitsteiligen Bearbeitung von Vorgängen üblicherweise die Entwicklung und Kommunikation von Entscheidungen einhergeht. Entscheidungen über die Aufnahme von Bewerbern in die nächste Auswahlrunde bedürfen auch der Kommunikation dieser Entscheidungen.

In Ausnahmefällen kann es vorkommen, dass „Nicht-Entschiedenes im Nachhinein als Resultat eines Entscheidungsvorgangs“ (Martens/Ortmann 2006, S. 436) deklariert wird, beispielsweise, wenn Bewerber aus der Warteliste aufgrund des Ausscheidens priorisierter Kandidaten aufrücken. Dies hat dann wenig mit den ursprünglichen Selektionsentscheidungen in den Zweck- und Konditionalprogrammen zu tun, sondern damit, dass das eingangs praktizierte Rekrutierungsverfahren mangels eines ausreichenden Bewerberangebots oder mangels zeitlicher Ressourcen nicht nochmals aufgerollt wird.

Eine weitere zentrale Entscheidungsprämisse, mit der Komplexität reduziert oder erhöht werden kann, ist das Personal. Üblicherweise ist für das Personal eine Personalverwaltung zuständig, die sich im Kern mit der organisationalen Bedarfsplanung und somit mit Fragen der Selektion beschäftigt. Solche klassischen Themen werden mittlerweile flankiert von Aufgaben, die mehr sozialpädagogischen, wenn nicht schon gar therapeutischen Charakter haben:

- Bereitstellung von Beratungsangeboten für persönliche Problemlagen (zum Beispiel Alkoholmissbrauch, Verschuldung),
- Aufklärung über arbeitsrechtliche Grundlagen der Gestaltung der Arbeitsbeziehung,
- Gestaltung der Eingewöhnungszeiten für Neuankömmlinge im Unternehmen,
- Sicherstellung der einschlägigen hygienerechtlichen Vorgaben,

- Planung eines Programms zur Förderung des Nachwuchses,
- Abwehr gegen Abwerbeversuche von außerhalb des Unternehmens,
- Schaffung von Angeboten von „Ersatzbefriedigungen für Personen ohne Aussicht auf ein Weiterkommen“ (Luhmann 2000, S. 283),
- Entwicklung von Ausgleichsmechanismen für Opfer von Stellenabbau und sonstigen Rationalisierungsmaßnahmen,
- Ausstattung der Arbeitsplätze unter Berücksichtigung der dort arbeitenden Mitarbeiter.

Die Aufzählung ließe sich schier endlos fortsetzen, denn „alles, was es im System überhaupt gibt, müsste unter dem Gesichtspunkt der Rückwirkung auf Personen und auf deren Entscheidungen ein zweites Mal durchgesehen werden“ (Luhmann 2000, S. 283/294). Unter diese Rubrik fiel beispielsweise auch die besondere Betreuung von Auszubildenden, auf deren positive Entwicklung im Unternehmen noch gehofft wird, aber die zum gegenwärtigen Zeitpunkt – trotz widriger persönlicher Voraussetzungen –, schon eine ‚Chance‘ erhalten sollen. Mit anderen Worten: was in Elternhaus und Schule bislang versäumt wurde, fällt nun in die Hände des Ausbildungsleiters oder/und der Geschäftsführung. Es ist naheliegend, dass eine dermaßen arbeitsintensive Begleitung nur geleistet werden kann, wenn die organisationalen Voraussetzungen im Hinblick auf Personal und Zeit es zulassen.

Unter dem Blickwinkel der Personalverwaltung oder des Personalmanagements rückt das „Problem des Verhältnisses von Arbeitsbereitschaft und Arbeitsfähigkeit zu den gestellten Aufgaben und zu der Verortung im System“ in den Blickwinkel (Luhmann 2000, S. 281), das heißt, die Frage nach einer möglichen Passung von Personalbeurteilung und Stellenbeschreibung kann von zwei Seiten aus betrachtet werden: von Seiten der Beurteilenden und Beschreibenden und von Seiten der Beurteilten und an der Beschreibung Interessierten. Mit der Schwerpunktverlagerung von Konditionalprogrammen auf Zweckprogramme wirken sich unterschiedliche Personmerkmale und Entscheidungsstile stärker aus als zuvor (ebd.), da die Entscheidungsprobleme komplexer werden. Daher ist zu fragen, was unter Personal überhaupt zu verstehen ist, woraus sich das Interesse von Organisationen an Personen speist und wie Personalentscheidungen zustande kommen.

2.1.3.3 Wie kommen Personalentscheidungen zustande?

Wenn von Personal und von Organisationen die Rede ist, dann haben wir es zunächst mit einem „Problem der Überbrückung der Systemdifferenzierung von Individuen und Organisation“ (Luhmann 2000, S. 282) zu tun, da Organisationen, wie bereits zuvor erläutert, nicht aus Individuen, sondern aus kommunizierten Entscheidungen bestehen. Wenn nun von Personal gesprochen wird, geht es um „Personen“ und „nicht um individuelle Vollmenschen im Vollzug ihrer lebenden und psychischen Autopoiesis“ (Luhmann 2000, S. 285). Diese Unterscheidung ist wesentlich, weil sonst der Blick verstellt wird für die strukturbildenden Eigenschaften einer Organisation. Eine am Individuum orientierte Sicht auf Organisationen könnte fälschlicherweise den Eindruck entstehen lassen, als käme Menschen in Organisationen von vornherein schon operative Relevanz zu. Das würde den funktionalen Zusammenhang einer Organisation unzulässig verkürzen. Welche Bedeutung haben nun Personen in Organisationen? Personen sind „besondere Formen der Beobachtung des Zusammenhangs von Situationen, also Ordnungsmuster mit hochselektiven Eigenschaften. Ihr Name steht für eine (im Einzelnen unvorstellbare) Menge von Situationen“ (Luhmann 2000, S. 285). Das führt zur Frage, was solche Situationen ausmacht und inwiefern sie systembildend sein können.

Das Interesse von Organisationen an Personen speist sich im Kern aus den Strukturen, die Entscheidungen zugrunde liegen. Entscheidungen basieren immer auf einer unbekannten Zukunft – sonst handelt es sich nicht um Entscheidungen –, und eröffnen einen Spielraum für „Oszillationen, den sie zugleich in eine bestimmte Richtung lenken und dadurch reproduzieren. Das Unbekanntsein der Zukunft ist die wichtigste und die bleibende, ständig erneuerte Ressource der Entscheidungsprozesse. Personen dienen deshalb als greifbare Symbole für das Unbekanntsein der Zukunft“ (Luhmann 2000, S. 284). Da die Zukunft sich des unmittelbaren Zugriffs einer Organisation entzieht, aber in der Gegenwart prinzipiell mit ihr gerechnet werden muss, baut das System sozusagen eine Schnittstelle ein, die gleichsam „als Kompromiss zwischen Vergangenheit und Zukunft“ fungiert (Luhmann 2000, S. 285). Diese Schnittstelle bilden die Personen, da sie in der Gegenwart sind, wie sie nun einmal sind, aber nicht sicher ist, wie sie in der Zukunft sein werden. Bezogen auf das Thema Personalentscheidungen hat dieser Befund enorme Auswirkungen, denn die Schnittstelle zwischen Vergangenheit und Zukunft liegt gleich auf zwei Ebenen vor: bei den Entscheidenden und bei den Beurteilten. Entscheidungen werden zu einem großen Anteil immer auch auf Personen zugerechnet, sowohl von den Entscheidern selbst als auch von denen, die zukünftige Entscheidungen zu gewärtigen haben oder gezwungen sind, mit ihnen umzugehen (Luhmann 2000, S. 285). Eine Zurechnung auf Personen gestattet auch vage Annahmen über die Präferenzen der Entscheidungsträger, um auf deren ‚Stil‘ besser vorbereitet zu sein. Das kann auf Seiten eines Bewerbers durchaus entlastend sein, sofern Informationen über den Entscheidungsträger vorliegen. Implizit wird dabei vorausgesetzt, dass andere Personen anders entschieden hätten oder entscheiden würden. In Bezug auf die vorliegende Arbeit kann die Frage nach dem Zustandekommen von Personalentscheidungen nun genauer gefasst werden: Wie geht eine Organisation mit dem Problem des Unbekanntheitsmoments im Rahmen von Personalentscheidungen um?

Zunächst muss der Begriff der ‚Personalentscheidung‘ präzisiert werden. Bei Stellenbesetzungen kann zwischen Rekrutierungsentscheidungen und Versetzungsentscheidungen unterschieden werden. Rekrutierungsentscheidungen befassen sich mit dem Problem, dass eine Person unbekannt ist, während Versetzungsentscheidungen von der Prämisse der Bekanntheit einer Person ausgehen (Luhmann 2000, S. 290). Daraus lassen sich jeweils unterschiedliche Konsequenzen ableiten. Für die vorliegende Arbeit spielen Rekrutierungsentscheidungen die zentrale Rolle. Strukturell geht es darum, zwischen den Erwartungen einer Organisation, die sich beispielsweise in einer Ausbildungsplatzbeschreibung widerspiegeln, und ihren Erwartungen in puncto Fähigkeiten und Einstellungen eines Bewerbers, eine Passung zu finden. Dieser Findungsprozess wird zum Problem, weil im besten Fall „Tauglichkeit als Entscheidungsprämisse“ (ebd.) unterstellt wird, wo sich bislang noch keine Anzeichen von Tauglichkeit erkennen lassen. Mit anderen Worten: ein an Sachlichkeit orientiertes Personalmanagement wird Wege jenseits der Willkür finden müssen, um persönliche Entscheidungsprämissen in die Mitgliedschaft einer Organisation zu überführen. Nun kommt hinzu, dass persönliche Entscheidungsprämissen wie Alter, Geschlecht, Kooperationswilligkeit, Arbeitstempo, Wissen oder Fähigkeiten nicht weiter dekomponierbar sind. Das heißt, jene genannten Variablen sind kompakt an einer Person gegeben oder auch nicht und werden im positiven Fall mit ihr identifiziert. Jedoch ist es kaum möglich, einzelne Variablen zu extrahieren und getrennt zu verändern. Ein Bewerber kann zum Beispiel nicht nur aufgrund seines Alters einen Ausbildungsplatz erhalten, während er bei sämtlichen anderen Variablen durch das Raster fällt. Das führt zu dem Schluss, dass sich Personalplanung in Organisationen auf Bewegungsvorgänge konzentrieren muss, die selektiv angelegt sind (Luhmann 2000, S. 287).

Worauf gründen sich nun derlei Erwartungen an Personen? Luhmann (2000, S. 290) schreibt hierzu: „Dazu sind viele Instrumente entwickelt worden, vor allem die Information über Le-

bensläufe, Zeugnisse, externe Beurteilungen, Empfehlungen; ferner Vorstellungsgespräche und Eingangsprüfungen; schließlich Probezeiten, die einer langfristigen Einstellung vorausgehen. In all diesen Fällen sieht sich die rekrutierende Stelle einem Mix von zielgerichteten Selbstdarstellungen und Hintergrundinformationen (zum Beispiel über den Autor von Empfehlungsschreiben oder über die Qualität von Prüfungen) gegenüber.“ Verallgemeinert ausgedrückt, eine Organisation kann sich für ein elaboriertes Prüfverfahren entscheiden oder/und auf ein Kondensat aus Erfahrungswerten setzen. Beide Möglichkeiten bringen einen Anteil an Unsicherheit mit sich, weshalb sich der Auswahlgesichtspunkt – zumindest bei Unternehmen mit einem hohen Bewerberaufkommen –, auf einen Vergleich der verschiedenen Bewerber verlagert: „Ein allgemeiner Qualifikationsfilter wird vorgeschaltet, um dann durch Vergleich verschiedener Bewerber, die für eine engere Auswahl in Betracht gezogen werden, die Entscheidung zu treffen“ (ebd.). Bislang kann also festgehalten werden, dass ein Ausbildungsunternehmen ein ‚matching‘ von Stellenbeschreibung und Personalbeurteilung anstrebt. Das gilt für alle Fälle, wo eine Mehrzahl von Kandidaten sich um eine begrenzte Zahl an Ausbildungsstellen bewirbt. Welche Problemlagen sind jedoch zu erwarten?

Meist spielen bei Stellenbesetzungen auch „nichtformalisierte Kriterien“ (Luhmann 2000, S. 292) eine Rolle. Das können beispielsweise der Wohnort des Bewerbers, sein sprachlicher Hintergrund oder sonstige freizeitpolitische Aktivitäten sein, die bislang wenig beachtet wurden, aber mit der Bewerbung thematisiert werden müssen. Thematisierung heißt in diesem Zusammenhang Kommunikation und Kommunizieren ist mit Entscheidungsfindung verbunden. Die formulierten Erwartungen müssen nun entweder reformuliert oder gänzlich verworfen werden. Stets führt das aber zu Vor- und Nachteilen für die in Betracht gezogenen Kandidaten, weil eine unsachliche Begünstigung oder Benachteiligung bestimmter Personen unterstellt werden kann.

Bei dem bislang Gesagten könnte nun der Eindruck entstehen, als müsse ein Unternehmen nur lange genug an der Auswahl der Kriterien für Personbeurteilungen und Stellenbeschreibungen arbeiten, um dann zu eindeutigen Entscheidungen zu gelangen. Solch eine Annahme ist nicht haltbar, weil die Bewerber jeweils hochkomplexe Systeme sind und auch über die ausgewiesenen Stellen Systemkomplexität repräsentiert wird. Beide Formen der Komplexität müssen jedoch bearbeitbar gemacht werden. Wenn Personbeurteilungen und Stellenbeschreibungen mehrdimensional angelegt sind, mag ein Bewerber vielleicht in einigen Punkten, zum Beispiel was mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen anbelangt, seinen Mitbewerbern überlegen sein, in anderen Bereichen aber dafür den Kürzeren ziehen. Gänzlich ‚Untaugliche‘ könnten somit womöglich frühzeitig aus dem Verfahren ausgegrenzt werden, aber es bietet noch keine Gewähr dafür, eine sachlich begründete Entscheidung zwischen mehreren überzeugenden, aber nicht durchweg exzellenten Bewerbern zu treffen (Luhmann 2000, S. 293).

Wie gehen Organisationen mit dieser Frage um? Sie können zum einen die Beurteilungsdimensionen in ihrem Verhältnis zueinander neu bewerten. Wie wichtig ist also eine bestimmte persönliche Entscheidungsprämisse, zum Beispiel Verhandlungsgeschick, für eine bestimmte Stelle? Darüber zu befinden, hieße gleichwohl, eine Willkürentscheidung zugunsten bestimmter Personen vorzunehmen, da persönliche Entscheidungsprämissen nicht losgelöst vom ‚Gesamtpaket‘ Bewerber betrachtet werden können. Zum anderen wäre es möglich, die Gewichtung der Dimensionen zu quantifizieren (ebd.). Das hieße dann beispielsweise: das Notenbild zählt 50 Prozent, das Testergebnis 30 Prozent und das Vorstellungsgespräch 20 Prozent der Gesamteinschätzung. Dennoch gilt auch hier, dass „die Willkür in die Quantifikation“ verlagert wird (ebd.), weil nun ein Bewerber zum Zuge kommen könnte, der zwar mittels Schulnoten und betrieblichem Testergebnis reüssiert, sich aber im persönlichen Gespräch wenig bravourös gibt.

Eine Schematisierung dieser Art ist eher bei Kommissionsentscheidungen anzutreffen, weil damit willkürliche Entscheidungen zumindest lokalisiert und letztlich in der Kommunikation der Entscheidung verschwiegen werden (ebd.).

Von kriteriengesteuerten Selektionsprozessen kann also nur bedingt als Antwort auf die Frage nach einer Passung zwischen Personalbeurteilung und Stellenbeschreibung gesprochen werden, weil zwar Sachlichkeit im Vorgehen vermutet wird, aber die oben beschriebenen Probleme leicht unterschätzt werden. Mehr noch, wenn eine Kriterienorientierung zum Programm der Personalauslese avanciert, kann seine Dysfunktion nicht gleichzeitig als Verstoß geahndet und auch nicht als Fehler bei der Bearbeitung von Personalangelegenheiten registriert werden (Luhmann 2000, S. 293).

Eine weitere Folge der Programmierung der Personalauswahl anhand von Kriterien tangiert die Frage, wer für die jeweiligen Entscheidungen zuständig ist: Einzelfallentscheidungen können nun jederzeit delegiert werden, das heißt, ein Personalverantwortlicher kann die Entscheidung über die Positionierung eines Bewerbers auf einer Auswahlliste an eine nachrangige Stelle, die zu Beginn des Auswahlverfahrens noch gar nicht involviert war, weiterleiten. Das geht nur, weil sich die nachrangige Stelle auf denselben Kriterienkatalog wie die übergeordnete Stelle berufen darf und somit eine gewisse rationale Steuerung suggeriert wird. Ob damit alleine schon Willkür ausgeschlossen werden kann, bleibt zu hinterfragen.

Was kann das System Organisation tun, um mit der Unsicherheitskomponente in seiner Personalauswahl bestmöglich umzugehen? Luhmann verweist auf die Evaluation von Beschreibungen und, sehr allgemein formuliert, auf das Lernen aus Fehlentscheidungen: „Und selbst Automatisieren dieser Art dürfen nicht davon ablenken, dass es Probleme gibt, die in der Rationalisierung und Versachlichung selbst liegen. Was als Ausgrenzung von Willkür angelegt war, wirkt letztlich doch nur als Umlagerung und Restrukturierung von Willkür“ (Luhmann 2000, S. 294).

Entscheidungen über Personaleinsatz werden letztlich immer Personen zugerechnet, auch wenn durch Zugriff auf im Vorfeld definierte Kriterien der Eindruck einer rationalen Steuerbarkeit entsteht. Das hat Gültigkeit, wenn

- die Kriterien sachgemäß angewandt werden (Wann gilt eine Bruchrechenaufgabe als richtig gelöst?),
- die Kriterien zu ihrer Anwendung einer Interpretation bedürfen (Wann gilt jemand als kommunikationsstark?),
- es unerheblich ist, ob sie angewandt werden oder nicht, weil sie ohnehin nur aus formalen Gründen existieren.

Luhmann (2000, S. 295) spricht in diesen Fällen von einer „Überlagerung des ‚rationalen‘ Personalmanagement durch ein Patronagenetz. Wie Entscheidungen ‚wirklich‘ zustandekommen, kann man nicht feststellen. Also zählen und wirken Vermutungen. Jeder ist daher wohlberaten, wenn er sich so verhält, als ob es Patronage gäbe, und wenn die Situationen so definiert werden, dann sind sie auch so.“ Sofern Entscheidungen qua Amt oder Position zustandekommen, ist immer damit zu rechnen, dass auch andere damit rechnen, dass bestimmte Personen Einfluss nehmen können oder wollen. Recht offenkundig zeigt sich solch ein Sachverhalt, wenn Mitarbeiterkindern entgegen ihrer schulischen Voraussetzungen und Qualifikationen dennoch Zugang zu einem betrieblichen Rekrutierungsverfahren gewährt wird – einfach, weil es sich um Kinder von Betriebsangehörigen handelt, die in diesem Fall ähnlich wie Organisationsmitglieder behandelt werden. Die Organisation hat offensichtlich entschieden, familiäre Beziehungen als vorrangiges Kriterium bei der Personalauswahl zu berücksichtigen, sei es, weil man sich davon ein höheres

Maß an Solidarität der Beschäftigten erhofft – eine engere Mitarbeiterbindung an das Unternehmen wäre dann ein Ziel der Organisation und würde die Mitgliedschaftserwartungen stärken –, oder weil die potentielle Unsicherheit, die mit Neu-Bewerbern verknüpft ist, etwas abgebaut werden kann. Wenn extrafunktionale oder eignungsfremde Selektionsmechanismen vorliegen, darf davon ausgegangen werden, dass das betreffende Unternehmen die Möglichkeit eines Machtgewinns sieht. Der mit der Förderung von Personen verbundene „Machtgewinn kann und kann nur im System selbst reinvestiert werden und fließt nicht in die allgemeinen Netzwerke der Förderung, Hilfe und Dankbarkeit der Gesellschaft zurück [...]. Vor allem können Patronageerwartungen nichterzwingbare Leistungen motivieren. Deshalb lassen sich Personalentscheidungen schwer aus den Leitungsstellen des Systems ausgliedern“ (Luhmann 2000, S. 296).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Personalentscheidungen beobachtbar sind unter formalen und informalen, programmfähigen und nicht programmfähigen Gesichtspunkten (ebd.). Letztlich entscheidet die organisationsinterne Elastizität, wie groß die Spielräume bei der Rationalisierung der Personalauswahl sein dürfen. *Dass* Entscheidungspotenzial für Patronagezwecke abgezweigt wird, ist nicht schon von vornherein problematisch. Entscheidend ist, wie ein System mit dieser Beobachtung jeweils umgeht.

2.1.3.4 Wie sind Erziehung und Wirtschaft strukturell miteinander gekoppelt?

In den vorangegangenen drei Teilkapiteln lag der Schwerpunkt der Betrachtung auf dem sozialen System der Organisation, seinen strukturellen Funktionsprämissen und seiner Entscheidungsfindung. Es wurde analysiert, wie Organisationen versuchen, Komplexität im Rahmen personeller Unbestimmtheit zu absorbieren und in systemspezifische Operationen zu überführen. Dabei blieb noch außer Acht, inwiefern es zwischen dem Erziehungssystem und dem beruflichen Ausbildungssystem, das wiederum ein Subsystem des Wirtschaftssystems darstellt, eine Form gibt, die beide Systeme miteinander verbindet.

In Anlehnung an Kurtz (2002, S. 23) soll als jene Form, „die immer mindestens pädagogische und wirtschaftliche Kommunikationen einschließt und verbindet,“ der Beruf gewählt werden. Dabei geht es nicht um eine Analyse verschiedener Berufsbilder, sondern um eine systemtheoretisch relevante Analyse der Form Beruf. In der modernen, funktional differenzierten Gesellschaft, gibt es keine kontextunabhängige Bewertung von Beruf, Berufsbildung und Berufstätigkeit. Kurtz (2002, S. 26) spricht von der „Polykontextualität der Moderne“ und meint damit, dass die jeweiligen Interaktions-, Organisations- oder Gesellschaftskontexte bestimmen, welche systemspezifische Bedeutung Beruf, Berufsbildung und Berufstätigkeit zukommen. Veranschaulichen lässt sich dieser Sachverhalt am Beispiel der Berufskollegs in Baden-Württemberg. Diese bieten zwar die Option, im Anschluss an einen mittleren Bildungsabschluss innerhalb von zwei Jahren eine Assistentenbezeichnung zu erwerben, allerdings stößt diese Berufsbezeichnung bei den Arbeitgebern auf wenig Resonanz. Meist hilft der Assistentenabschluss nur dahingehend, eine spätere, längere Berufsausbildung zu verkürzen. Der Arbeitsmarkt übt somit durch Angebots- und Nachfragerregulierung indirekt Einfluss darauf aus, welche Wertigkeit sich mit einer bestimmten Form der Berufsbildung verbindet.

Grundsätzlich ist die Form Beruf in jedem sozialen System thematisierbar, auch werden beispielsweise Kultur und Religion Fragen von Ausbildung und Arbeit nicht dauerhaft ausklammern können, aber systemspezifizierend ist die Form Beruf daher noch lange nicht. Dem Thema Beruf entspricht in der Moderne somit kein ausdifferenziertes Funktionssystem. In analytischer Hinsicht lässt sich mit der Form Beruf daher all das untersuchen, was sich zwischen den funktionalen Teilbereichen der Gesellschaft abspielt. Der Definition von Max Weber folgend, bezeichnet der Beruf „jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person, welche für

sie Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- oder Erwerbschance ist“ (Weber 1985, S. 80). Übertragen auf den systemtheoretischen Zusammenhang, kristallisieren sich nun zwei Seiten der Form Beruf heraus: Für jeden Beruf muss prinzipiell ausgebildet werden, vor allem auch, weil der Nachweis einer erfolgreich absolvierten Berufsausbildung für die spätere Berufsbiografie bedeutsam werden könnte. Es gibt zwar die Möglichkeit, eine Tätigkeit anzulernen, aber dann wird diese Person sozusagen nicht als ‚Voll-Mitglied‘ einer beruflichen Zunft oder Korporation gesehen. In Krisenzeiten oder in Zeiten eines knappen Angebots an Arbeitsplätzen werden Angelernte in der Regel einem höheren Maß an Unsicherheit ausgesetzt sein. Mit jedem Beruf verbinden sich auch Einkommenserwartungen. Verkürzt ausgedrückt, Ausbildung und Qualifikation bilden die eine Seite, Arbeit und Erwerbseinkommen bilden die andere Seite der Form Beruf ab (Kurtz 2002, S. 27). Dies stellt eine erste, allgemeine Annäherung an das Konstrukt Beruf dar, die es im Folgenden mit Blick auf das Erziehungssystem und das berufliche Ausbildungssystem zu präzisieren gilt. Wenn man den Systembegriff als Differenzbegriff auffasst, auf dessen einer Seite das jeweilige System und auf dessen anderer Seite die Umwelt steht, so ist zu fragen, wie ein System mit seiner Umwelt zusammenhängt, genauer gesagt, wie die Beziehung zwischen System und Umwelt geregelt ist (Baecker 2003, S. 118). Faktisch sind nach Luhmann (1997, S. 779) alle Funktionssysteme durch „strukturelle Koppelung“ miteinander verbunden, das heißt, es muss eine „Umformung analoger (gleichzeitiger, kontinuierlicher) Verhältnisse in digitale, die nach einem entweder/oder-Schema behandelt werden können, und ferner Intensivierung bestimmter Bahnen wechselseitiger Irritation bei hoher Indifferenz gegenüber der Umwelt“ vorliegen. Es spielt demnach eine wesentliche Rolle, welche Irritationen ein System zulässt beziehungsweise mit welchen es sich beschäftigt und welche Indifferenzen es sich leisten kann (Luhmann 1997, S. 780). Strukturelle Koppelung ist begrifflich von dem von Maturana und Varela eingeführten Begriff der Autopoiesis (vgl. Maturana 1982) zu trennen, der den systemeigenen Reproduktionsprozess meint: Elemente, aus denen ein System besteht, werden aus Elementen des Systems konstituiert. Autopoiesis erklärt hingegen noch nicht, wie System und Umwelt miteinander verknüpft sind. Hierzu muss auf das Konstrukt der strukturellen Koppelung zurückgegriffen werden, das seinerseits mit der Autopoiesis kompatibel und gleichzeitig hoch selektiv ist, denn grundsätzlich kann nicht immer die gesamte Vielfalt an strukturellen Koppelungsmöglichkeiten aufgenommen und bearbeitet werden. Es kann auch nicht zugelassen werden, dass einer einzigen Relationierungsoption quasi die Führungsrolle zuerkannt wird oder dass, im Gegensatz dazu, auf Dauer Engpassbeziehungen vorherrschen. Dies führt zur Frage, welche Einschließungs- und Ausschließungseffekte bezüglich des Erziehungssystems und des beruflichen Ausbildungssystems zu erkennen sind.

Beide Systeme rekurren auf eine jeweils spezifische Eigenlogik. So kommt es dem Erziehungssystem als Funktionssystem primär darauf an, qua Vermittlung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen Lebensläufe zu formen (Kurtz 2002, S. 31). Obwohl mittlerweile das Funktionssystem Wirtschaft immer stärker auf die pädagogische Gestaltung des Erziehungssystems Einfluss nimmt, man denke dabei zum Beispiel an Kompetenzbeurteilungsbögen, in deren Konzeption betriebliche Interessen Eingang gefunden haben, oder an sprachliche Phänomene wie ‚Steuergruppe‘ oder ‚Standardisierung‘, deren Ursprung keineswegs pädagogischer Natur ist, ist das Erziehungssystem nicht dazu da, „die Wirtschaft zufrieden zu stellen, sondern es geht darum, Personen außerhalb des Bildungssystems Chancen zu eröffnen“ (ebd.). Hinsichtlich seiner Operationen orientiert sich das Erziehungssystem an der Unterscheidung vermittelbar/nicht-vermittelbar; die Welt wird also in einen vermittelbaren und in einen nicht-vermittelbaren Teil dekomponiert.

Anders das Wirtschaftssystem: Hier geht es weitestgehend um die „Förderung betrieblicher Interessen“ (ebd.), auch wenn sich eine Organisation mit arbeitsrechtlichen Regelungen, pä-

dagogischen Vermittlungsprozessen oder öffentlichkeitswirksamen Auftritten befassen sollte. Unterhalb der Ebene der Funktionssysteme Erziehung und Wirtschaft ließe sich die Aufstellung an Handlungs- und Kommunikationsformen noch erweitern. Festzuhalten bleibt, dass beide Systeme ihre jeweiligen Operationen und Programme haben. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Betrachtung der Form Beruf?

Unter der Prämisse, dass die strukturelle Koppelung lediglich kompatibel ist mit der Autopoiesis, aber nicht den Zustand eines Systems determiniert (Baecker 2003, S. 124), kann auch die Form Beruf nicht die Eigenlogik von Erziehung und dualer Ausbildung ersetzen. Im besten Fall kann der Beruf in den beiden Systemen eine „Irritation“, eine „Reizung“ auslösen oder an die jeweilige „Resonanzfähigkeit“ appellieren (ebd.). Zu einer Irritation durch die Form Beruf kann es bereits auf der Ebene der Anforderungen kommen, wenn die Wirtschaft um Ausgabenbegrenzung bemüht ist, auch im Hinblick auf das Humankapital, gleichzeitig aber immer besser ausgebildete und flexiblere Arbeitskräfte sucht. Auf Seiten des Erziehungssystems liegt eine Irritation vor, wenn der fachliche und überfachliche Ertrag (vgl. Helmke 2004, S. 42) schulischer Bemühungen zwar kontinuierlich weiterentwickelt werden sollen, jedoch die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit an Schuljahren nicht angehoben werden kann, da von der Abnehmerschaft – zumindest auf europäischer Ebene – tendenziell eher jüngere Auszubildende favorisiert werden.

Eine andere Form der Irritation ergibt sich durch grundlegend verschiedene Anreizstrukturen in Erziehung und Wirtschaft. Während die systeminternen Operationen im Erziehungssystem mittels der Qualifizierung von Personen auf Kontinuität angelegt sind, sind es im Wirtschaftssystem im Wesentlichen monetäre Anreize, die die Technisierbarkeit der Kommunikation gewährleisten. Luhmann (1997, S. 786) verweist auf eine enger gefasste Form der strukturellen Koppelung zwischen Erziehungs- und Wirtschafts- respektive Beschäftigungssystem, die in den Zeugnissen und Zertifikaten liegt. Ursprünglich gedacht als Ablösung von schicht- und somit herkunftsorientierter Rekrutierung, entwickeln Formalqualifikationen eine Eigendynamik, je nachdem zum Beispiel, welche Institution sich dafür verbürgt oder welcher Rezipient mit ihnen arbeitet. Auf den Punkt gebracht: Dieselben im Erziehungssystem erworbenen Qualifikationen garantieren noch lange nicht denselben Erfolg im Wirtschaftssystem. Was bildungssystemintern als Chancengleichheit interpretiert wird, kann wirtschaftssystemintern auf völlig andere Maßstäbe stoßen. Anhand der Faktoren Geschlecht, Nationalität, Alter, Aussehen und so weiter wird deutlich, dass neben den Formalqualifikationen offensichtlich noch andere Größen eine Rolle spielen. Die vom Erziehungssystem ausgestellten Zeugnisse und Zertifikate werden vom Wirtschaftssystem intern auf ihre weitere Verwendbarkeit hin überprüft, das heißt, die strukturelle Koppelung findet ihre systeminterne Fortsetzung in einer „operativen Koppelung“ (Luhmann 1997, S. 788), die beispielsweise die Anschlussfähigkeit des personenbezogenen Lernens in betrieblichen Verwendungskontexten untersucht. Aber auch das Erziehungssystem hält – in Erwartung immer neuer Anforderungskataloge von Seiten der Wirtschaft – im Innenverhältnis operative Koppelungsmechanismen bereit, um Zeugnisse und Zertifikate für die Wirtschaft noch abnehmerfreundlicher gestalten zu können. Dies können zum Beispiel weiterführende Qualifikationsraster sein, die in Ergänzung zu den Unterrichtsfächern Auskunft geben über Kompetenzerwerb, der für die Betriebe bedeutsam werden könnte. Dabei wird deutlich, dass operative Koppelungen eine strukturelle Koppelung, seien es nun der Beruf oder Zeugnisse und Zertifikate, nicht ersetzen können, aber „sie verdichten und aktualisieren die wechselseitigen Irritationen und erlauben so schnellere und besser abgestimmte Informationsgewinnung in den beteiligten Systemen“ (Luhmann 1997, S. 788). Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht diesen Zusammenhang nochmals:

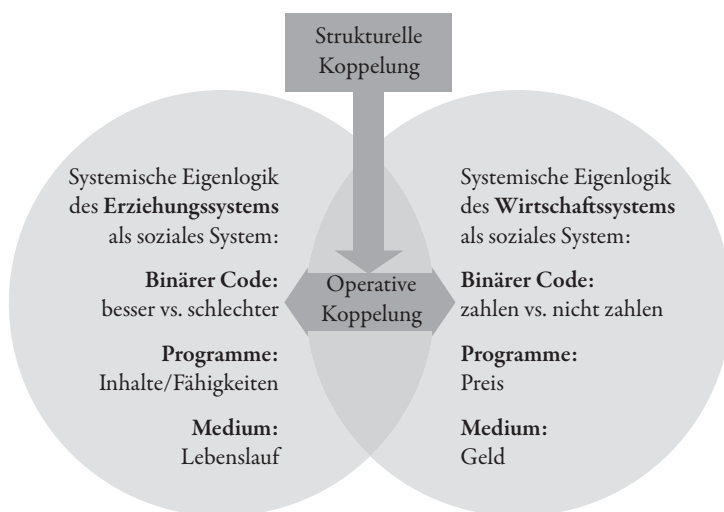


Abb. 3: Strukturelle und operative Koppelung zwischen Erziehung und Wirtschaft

Nachdem nun aus systemtheoretischer Perspektive entfaltet wurde, welche Systeme miteinander kommunizieren, welche Strukturen Organisationen zugrunde liegen, wie Personalentscheidungen zustande kommen und wie Erziehung und Wirtschaft strukturell miteinander gekoppelt sind, hat das folgende Kapitel zentrale Befunde der Transitionsforschung zum Gegenstand.

2.2 Forschungsdiskurse

Den Stand der Forschung referieren zu wollen, impliziert das Vorhandensein eines einheitlichen und eindeutig formulierten Forschungsfeldes, in dem die beteiligten Forscher „kontinuierlich theorieorientiert aufeinander bezogenen Fragen nachgehen und die Ergebnisse systematisch und diskursiv reflektieren“ (Pätzold 2008, S. 594). Dieses Verständnis von Erkenntnisfortschritt lässt sich auf eine Transitionsforschung, die pädagogische Felder fokussiert, nur bedingt übertragen, weil es nicht immer möglich und auch nicht immer sinnvoll ist, sämtliche Bedingungen in ihrem Gefüge eindeutig festzulegen. Bereits bei der Frage, welche Forschungsmethoden dem Gegenstand angemessen sind, ist mit disparaten Einschätzungen zu rechnen (ebd.), zum Beispiel je nach herrschender Auffassung über den jeweiligen Ausschnitt sozialer Realität.¹⁶ Es kann also davon ausgegangen werden, dass stets mehrere Forschungsstände parallel existieren, „je nachdem, aus welcher Perspektive und mit welchen Zielen der jeweilige Forscher einer bestimmten Frage nachgeht“ (Pätzold 2008, S. 594). Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer möglichst präzisen Abgrenzung des zu untersuchenden Gegenstandes in verschiedenerlei Hinsicht.

Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung ist Gegenstand zahlreicher, vor allem empirischer, Studien. In diesem Kapitel werden zentrale Forschungsbefunde vorgestellt, die ihnen zugrundeliegenden methodischen Herangehensweisen erörtert und bildungspolitische Überlegungen zur Unterstützung gelingender Übergangswege von der Schule in das Ausbildungssystem entwickelt. Bei der Betrachtung des Forschungsstands interessiert vor allem, ob

¹⁶ Vertiefend wird der Zusammenhang zwischen dem Verständnis sozialer Realität und dem angewandten methodischen Instrumentarium im Methodenteil dieser Arbeit entfaltet.

sich in Bezug auf die betrieblichen Personalauswahlverfahren strukturelle Faktoren identifizieren lassen, die für eine gelingende Einmündung in eine duale Berufsausbildung relevant sind. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die Bedeutung schulischer Formalqualifikationen gelegt.

Im Unterschied zu Gaupp/Geier/Lex/Reißig (2011, S. 184), die für die Übergangswege von Jugendlichen mit Hauptschulbildung in die Ausbildungslosigkeit das „Fehlen einer institutionellen Logik, d.h. klaren und logischen Abfolge der Bildungs- und Ausbildungsstationen“ konstatieren, soll in der vorliegenden Arbeit gerade das *Vorhandensein* einer *institutionellen Logik* angenommen und untersucht werden. Der Terminus ‚institutionelle Logik‘ bezieht sich jedoch im hier verwendeten Sinn nicht auf mehr oder weniger überzeugende Phasenabfolgen, sondern auf betriebliche Sinnmuster, die die Personalauswahl prägen. Das Herausarbeiten möglicher Orientierungsfaktoren in Bezug auf die betrieblichen Auswahlentscheidungen bildet die Grundlage für die abschließende Diskussion der ausgewählten Studien und die Generierung der forschungsleitenden Fragestellungen.

2.2.1 Zur Beziehung zwischen Qualifikation und Arbeitsmarkt

Ein Bildungswesen aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive zu betrachten heißt unter anderem, den Zusammenhang von Schule und Gesellschaft zu thematisieren. Unter der Prämisse, dass „jede neue Generation [...] über das Bildungswesen an den Stand der Fähigkeiten, des Wissens und der Werte herangeführt [wird], der für das Fortbestehen der Gesellschaft erforderlich ist“ (Fend 2006, S. 49), gewinnen die gesellschaftlichen Funktionen von Reproduktion und Innovation Relevanz. Doch wie können diese realisiert werden und inwiefern wird der Übergang von der Schule in den Beruf davon tangiert?

Reproduktion und Innovation spiegeln sich in verschiedenen Aufgabenbereichen wider, in denen es jeweils um Teilaspekte der Gesellschaft geht. So unterscheidet Fend (2006, S. 49/50) folgende Aufgabenbereiche:

- **Kulturelle Reproduktion:** Für ein Sich-heimisch-Fühlen im eigenen kulturellen Umfeld ist diese Aufgabe unerlässlich, denn kulturelle Sinnsysteme wie zum Beispiel Sprache, Schrift und Werte müssen internalisiert sein, ehe sie im jeweiligen Kontext zur Anwendung gelangen können. Im Zuge der „Reproduktion grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen der Welt und der Person“ (S. 49) wird auch von der Funktion der Enkulturation gesprochen. Schulen als Räume der Institutionalisierung kultureller Sinnsysteme tragen mit dazu bei, dass Kinder nicht Fremde ihrer Kultur sind.
- **Qualifikationsfunktion:** Im Mittelpunkt des Zusammenhangs zwischen der Entwicklung von Wissen und Fertigkeiten und ihrer institutionalisierten Form in Bildungseinrichtungen steht die Qualifizierung. Sie bezieht sich auf die Vermittlung all jener Fertigkeiten und Kenntnisse, die zur Ausübung einer konkreten Arbeit erforderlich sind. Qualifikationen werden heutzutage primär unter dem Aspekt der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit diskutiert. Um sie geht es schwerpunktmäßig in der vorliegenden Studie, die die Sicht von Ausbildungsunternehmen auf die schulisch vermittelten und dokumentierten Qualifikationen rekonstruiert.
- **Allokationsfunktion:** Fend benennt als dritte gesellschaftliche Funktion des Bildungswesens die Allokationsfunktion. Inwiefern Allokationsprozesse auf schulische Qualifikationen Bezug nehmen oder sich von ihnen abkoppeln, wird in dieser Arbeit zu untersuchen sein.
- **Integrations- und Legitimationsfunktion:** Das Bildungswesen trägt auch mit zur gesellschaftlichen Integration der Heranwachsenden bei. Insbesondere ist in ihm „die Reproduktion von solchen Normen, Werten und Weltansichten institutionalisiert, die zur Stabilisierung der politi-

schen Verhältnisse dienen“ (S. 50). Fend spricht davon, dass das Bildungssystem „Zustimmung zum politischen Regelsystem“ und eine „Stärkung des Vertrauens in seine Träger“ ermögliche (ebd.).

Letztgenannte Funktion spielt für die vorliegende Studie kaum eine Rolle. Für das Kapitel 2.2.1 interessiert vor allem, wie sich das Verhältnis von Qualifikation und Arbeitsmarkt gestaltet. Die folgende Abbildung zeigt den Zusammenhang von Schule und Gesellschaft nochmals im Überblick:

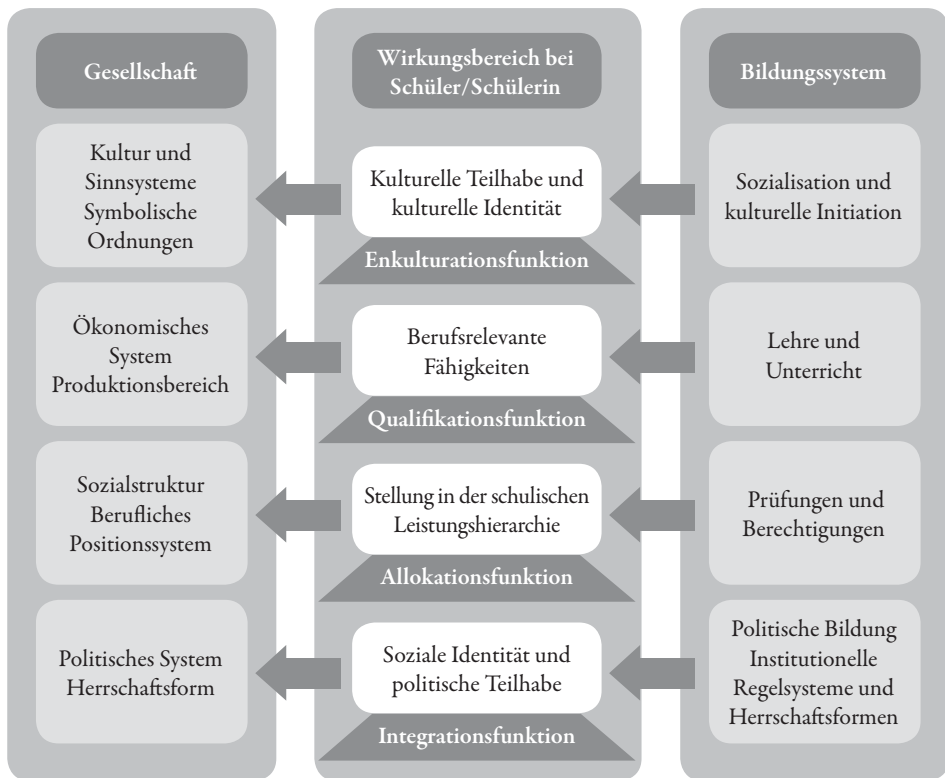


Abb. 4: Funktionsschema des Zusammenhangs von Schule und Gesellschaft (nach Fend 2006, S. 51)

Das abgebildete Modell vernachlässigt „Selektion als Effekt der Schule und Bestimmungsgröße einer Schultheorie“ (Strobel-Eisele 2004, S. 72), indem davon ausgegangen wird, dass über Prüfungen und Berechtigungen eine Zuweisung zu einem beruflichen Positionssystem erfolgen kann. Unbeantwortet bleiben in Fends Modell jedoch folgende Aspekte:

- Wie gehen aufnehmende Stellen mit der Unterscheidung von Differenzen oder mit dem Unterscheiden von bereits in den abgebenden Bildungsinstitutionen Unterschiedenem um?
- Wie kann das System Schule gesellschaftlich relevant bleiben, wenn individuelle Förderung sich nicht in herkunftsunabhängiger „Neusortierung der Individuen über Leistung“ (ebd.) manifestieren darf?

Für Strobel-Eisele (2004, S. 73) käme ein Wegfall von Selektion einem Rückfall in feudalistische Gesellschaftsstrukturen gleich, bei dem sich „das geburts- und milieuspezifische Reproduktionsmuster [...] noch stärker und ungebremster durchsetzen“ würde als das bei der Beibehaltung von Selektion durch Schule der Fall wäre. Allerdings müsste ihr Vorschlag zur Relativierung der schulischen Selektionsfunktion, „selektive Entscheidungen etwas stärker in die Hände der aufnehmenden Institutionen zu legen, ohne dass die Schule ihren Hauptanteil an dieser Funktion aufgeben würde“ (ebd.), vor dem Hintergrund derzeit gängiger Selektionsmodi durch die Arbeitswelt überprüft werden. Genau an diesem Punkt versucht die vorliegende Arbeit anzusetzen. Inwiefern findet eine Verlagerung der Selektionsfunktion bereits statt und wie kann Schule damit umgehen? Festzuhalten bleibt, dass bei der Fokussierung auf schulische Qualifikationsprozesse Bildung nicht automatisch mitläuft. Eine Ansammlung von Wissensbeständen muss nicht zwangsläufig den Horizont abbilden, der zur Bildung führt. Zwar kann Wissen als „der Schlüssel zum Können“ (Stern 2003, S. 30) betrachtet werden, aber der Bildungsaspekt meint etwas anderes. Duncker (2005, S. 37) sieht in Bildung und Qualifikation zwei konträre Leitlinien für die Schule: „Streng genommen entzieht sich Bildung im Gegensatz zur Qualifikation der Machbarkeit. Bildungsprozesse können angeregt, nicht aber erzwungen werden. Letztlich bleibt es ein analytisch kaum fassbarer Vorgang, wie Bildungsangebote Prozesse der Selbstbildung hervorbringen und erzeugen, sodass sich letztlich Bildung vollzieht.“

Wenn vom Übergang von der Schule in die Berufsausbildung die Rede ist, so werden mindestens zwei Aspekte angesprochen: der des Ausbildungsstellenmarkts und der der Qualifizierungs- und Sozialisationsinstanzen, deren Aufgaben herkömmlicherweise von den Schulen übernommen werden. Die Berücksichtigung einer zeitlichen, institutionellen und inhaltlichen Dimension erlaubt es, Berufsbildungstraditionen nach vier Modellen zu differenzieren (Pätzold 2008, S. 596):

- Modell des ‚unmittelbaren Übergangs‘ (zum Beispiel in Japan): Beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt ist nur eine einzige Schwelle zu bewältigen, das heißt, Schulabsolventen bewerben sich auf innerbetrieblichen Arbeitsmärkten und werden von diesen auch qualifiziert. Eine formale Ausbildung findet nicht unbedingt statt, berufliche Qualifizierung ist Teil einer betrieblichen Organisationsentwicklung.
- Modell des ‚deregulierten Übergangs‘ (zum Beispiel in den USA und in Großbritannien): Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt ist institutionell kaum vorstrukturiert; langwierige Such- und Orientierungsprozesse mit sozialen Risikolagen prägen dieses Modell.
- Modell des ‚regulierten verschobenen Übergangs‘ (zum Beispiel in Frankreich): An das allgemeinbildende Schulsystem schließt sich ein System schulischer Berufsausbildung an, das heißt, eine berufsbezogene oder berufsorientierte Schulform vergibt ein staatliches Zertifikat über einen Beruf. Entscheidend für einen vollständig gelungenen Übergang ist die spätere Aufnahme einer Erwerbstätigkeit.

Modell des ‚regulierten überlappenden Übergangs‘ (zum Beispiel in Deutschland, Österreich und in der Schweiz): Reguliert ist dieser Übergang insofern, als ein separates System, nämlich das der dualen Berufsausbildung, für die Qualifizierung der Bewerber verantwortlich zeichnet. Eine Überlappung liegt vor, weil die Jugendlichen durch die beiden Ausbildungsorte Betrieb und Berufsschule sowohl einen Auszubildenden- als auch einen Schülerstatus besitzen. Als Koppelung von Erziehungs- und Wirtschaftssystem fungiert, wie schon in Kapitel 2.1.3.4 erklärt, der Ausbildungsberuf.

Das Modell des regulierten überlappenden Übergangs thematisiert im Kern den Übergang vom Schul- in das Ausbildungssystem, impliziert aber, dass nach erfolgreich abgeschlossener Berufsausbildung noch der Übergang in die Beschäftigung zu bewältigen ist. Im folgenden Unterkapitel soll das für diese Arbeit bedeutsame Zwei-Schwellen-Konzept näher beleuchtet werden.

2.2.1.1 Das Zwei-Schwellen-Konzept

In Bezug auf den Übergang zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem spricht Mertens (1976, S. 68) von zwei biografisch bedeutsamen Schwellen, die jede „Standard-Biographie“ enthalte: „Einmal den Übergang von der allgemeinbildenden Schule, die das Kind mit dem für die allgemeine gesellschaftliche Eingliederung notwendigen Bildungshintergrund ausstattet, in eine Stätte der Ausbildung für das Erwerbsleben, wo der Jugendliche die für die berufliche Eingliederung in die Arbeitswelt geeigneten Qualifikationen erhält. Zum anderen den Übergang aus der beruflichen Ausbildungsstätte in die eigentliche Berufstätigkeit.“ Auch wenn die von ihm gewählte Formulierung einer „Standard-Biographie“ (ebd.) heutzutage aufgrund einer Individualisierung von Lebenslagen und einer damit einhergehenden Forderung nach einem „aktiven biografischen Selbstmanagement“ (Voigt 2009, S. 201) nicht mehr haltbar ist, so wird doch deutlich, dass eine „allgemeine gesellschaftliche Eingliederung“ und eine „berufliche Eingliederung“ unterschiedliche Anforderungen an das Individuum stellen, auf die es wiederum von unterschiedlichen Einrichtungen vorbereitet wird.

Die von Mertens erwähnte zweite Schwelle von der beruflichen Ausbildung in die berufliche Anstellung ist nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit und wird daher ausgeblendet. Im Fokus stehen die erste Schwelle und die mit ihr verbundenen Problembereiche. Neben dieser Art Grundmuster biografischer Abläufe finden sich auch unvollständige Übergänge: Schulbesuche mit darauffolgender Erwerbstätigkeit als Ungelernte oder Hilfsarbeiter oder Schulbesuch und Berufsausbildung ohne nachfolgende Berufstätigkeit. Selbstverständlich ist auch der Besuch einer allgemeinbildenden Schule ohne weitere Übergänge möglich (Mertens 1976, S. 69). Der Gegenstand der Arbeit lässt sich nun weiter präzisieren: Von Interesse ist der Übergang von einer allgemeinbildenden Schule in eine duale Berufsausbildung, ungeachtet der Tatsache, ob im Anschluss daran der erlernte Beruf ausgeübt wird oder nicht.

Jugendliche und Heranwachsende stehen an der ersten Schwelle vor grundlegenden Abstimmungsaufgaben, denn „je mehr sich Funktionssysteme auf der Basis einer speziellen Form gesellschaftlicher Problembearbeitung ausdifferenzieren, desto wichtiger wird es, Individuen mit Kompetenzen auszustatten, die ihre Anschlussfähigkeit an die Leistungsangebote der Systeme erhöhen“ (Strobel-Eisele 1992, S. 240). Der Einzelne sieht sich mit einer „Such- und Wahlaufgabe in einem gegebenen, von ihm in der Regel nicht beeinflussbaren Spektrum von Angeboten“ (Mertens 1976, S. 71) konfrontiert. Es geht darum, nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule eine adäquate berufliche Ausbildung zu wählen, die möglichst auch die Option bietet, mit den während der Ausbildung erworbenen Qualifikationen das spätere Berufsleben bestreiten zu können. Wie zuvor schon erwähnt, sind die erste und die zweite Schwelle in der funktional ausdifferenzierten Gesellschaft zeitlich klar voneinander getrennt. Zum Vergleich: In der mittelalterlich-stratifizierten Gesellschaft hätte Mertens Zwei-Schwellen-Konzept ins Leere gegriffen, da mit der Wahl der Lehrausbildung damals zugleich auch schon die Entscheidung über den späteren Beruf gefallen war. Ein bestimmtes Handwerk war mit einer bestimmten Erwerbsenstätigkeit gekoppelt.

Gegenwärtig verschafft eine Ausbildung zwar eine bestimmte Qualifikation, ist deshalb aber noch lange keine Vorentscheidung für einen bestimmten Beruf (Mertens 1976, S. 72). Sämtliche Erwerbstätige, die zwar eine Ausbildung absolviert haben, aber später – aus finanziellen oder

sonstigen Gründen – in einem anderen Beruf arbeiten, belegen diese These. Ein mindestens genauso großer Spielraum eröffnet sich den Akademikern. Selbst ein von seinen Inhalten so klar definiertes Studium wie das der Jurisprudenz muss nicht notwendigerweise im Beruf eines praktizierenden Rechtsanwaltes enden; Juristen können ebenso als Fachjournalisten, Verwaltungsbeamte, Verbandsfunktionäre und Minister – gegebenenfalls auch fachfremd – tätig sein. Beim Vergleich der Übergangsprobleme an der ersten und an der zweiten Schwelle fällt auf, dass der Übergang von der Ausbildung in die Beschäftigung sehr viel reibungsloser verläuft als jener von der Schule in die Ausbildung. Pätzold (2008, S. 596) sieht eine Erklärung für diesen Tatbestand in der betrieblichen Nähe der dualen Berufsausbildung, in der sich eine effiziente Einbindung der Jugendlichen in berufliche Einsatzfelder offensichtlich förderlich auswirkt. Das führt umgekehrt zur Frage, welche Probleme an der sogenannten ersten Schwelle auftreten.

2.2.1.2 Probleme an der ersten Schwelle

Mertens (1976, S. 76) identifiziert an beiden Übergangsschwellen jeweils vier Sphären von Abstimmungsaufgaben, die den „Diskussions- und Aktionsrahmen für Bildungspolitik (soweit diese mit dem Beschäftigungssystem Beziehungen herzustellen sucht), Bildungsplanung (zum Beispiel den Bildungsgesamtplan), Arbeitsmarktpolitik (soweit diese Beziehungen zum Bildungsbereich herzustellen sucht), und Bildungs-, Berufs- und Arbeitsmarktforschung“ umreißen. Im folgenden Teil werden die Problembereiche in Bezug auf die erste Schwelle beschrieben. Die „Sphäre der globalen Abstimmung“ (Mertens 1976, S. 73) bildet den ersten Problembereich. Damit ist gemeint, dass für alle Abgänger eines Jahrgangs ein ausreichendes Angebot an beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten bereitgehalten werden soll. Eine Nichtübereinstimmung zwischen ausbildungsplatzsuchenden Schulabgängern und betrieblichen Ausbildungsstellen kann zu Verschiebungen der Absolventenströme hin zu weiterführenden Schularten oder zu sonstigen kurzfristigen Überbrückungsoptionen führen. Warum sich Angebot und Nachfrage am Ausbildungsstellenmarkt nicht immer im Gleichgewicht finden, hängt auch mit Verschiebungen in der Wirtschaftsstruktur und abwärts gerichteten Konjunkturverläufen zusammen (Pätzold 2008, S. 603). Jugendliche, die sich in Zeiten solcher Verschiebungen um einen Ausbildungsplatz bemühen müssen, sind dann deutlich schlechter gestellt als andere Generationen. Besonders offensichtlich treten die Passungsprobleme hervor, wenn „gleichzeitig auf der Nachfrageseite problemverstärkende Entwicklungen beobachtbar sind“ (Nickolaus 2012, S. 6). Generell birgt die im dualen System der Ausbildungsplatzvergabe gültige Rechtskonstruktion die Gefahr in sich, dass Probleme, die in Systemen mit primär schulischer Berufsbildung erst an der zweiten Schwelle auftreten, etwa die Kongruenz zwischen Bewerberpersönlichkeit und Firmenphilosophie, bereits beim Übergang in eine Ausbildung thematisiert werden. Die betriebliche Ausbildungsbereitschaft hängt eng mit angenommenen oder tatsächlich gegebenen Kosten-Nutzen-Relationen zusammen, wobei es erhebliche Unterschiede zwischen verschiedenen Branchen, Berufen und nationalen Zuschnitten der dualen Berufsbildung gibt (vgl. Nickolaus/Beck/Dubs 2010). Daher ist auch in wirtschaftlichen Krisenzeiten bereichsspezifisch mit unterschiedlichen Reaktionen und mit regionalen Disparitäten zu rechnen.

Die „Sphäre der vertikalen Abstimmung“ (Mertens 1976, S. 74) besagt, „dass das Niveau der Ausgänge aus einem Teilsystem mit dem angebotenen Niveau der Eingänge im anschließenden System zu verknüpfen ist.“ Im Unterschied zur globalen Abstimmung sind hier nicht alle Schulabgänger eines Jahrgangs in toto gemeint, sondern die zu einander in Beziehung gebrachten Niveaustufen der allgemeinbildenden Schulabschlüsse und die der Ausbildungsmöglichkeiten. Dieses Problemfeld – die gedanklich vorgenommene Verknüpfung von Schulabschlussniveau und Ausbildungseintrittsniveau – birgt allein schon deshalb große Brisanz in sich, weil sich in

einem durchlässigen Bildungssystem die Übergänge kaum noch geradlinig vollziehen, „sondern häufig über Umwege und Zwischenschritte verschiedenster Art sowie durch Warteschleifen hindurch. Inzwischen gibt es ein durch die Arbeitsverwaltung, das berufliche Bildungswesen, durch Schule, Jugendberufshilfe und kommunale Stellen komplex ausgebautes ‚Angebot‘ an Ausbildungs-, Orientierungs- und Betreuungsmöglichkeiten, die die destabilisierten Übergänge ins Berufsleben ‚flankierend‘ oder ‚kompensatorisch‘ stützen sollen“ (Pätzold 2008, S. 603). Das Übergangssystem ist auf Landesebene bedingt durch eine Vielfalt in den Adressatenkreisen, der Dauer, der Zielsetzungen, der curricularen Prägungen, der institutionellen Trägerschaft und der Leistungen zunehmend unübersichtlich geworden. Alleine schon die vielen verschiedenen Akzentuierungen des Berufsvorbereitungsjahres in Baden-Württemberg (vgl. Nickolaus 2012, S. 10) erschweren einen Vergleich der Wirksamkeit mit anderen Bundesländern.

Eine Diskrepanz bei der vertikalen Abstimmung läge beispielsweise vor, wenn die Zahl der eine Berufsausbildung ermöglichenden Schulabschlüsse die Zahl der bereit gestellten Ausbildungsplätze überstiege. Für die Absolventen sonderpädagogischer Einrichtungen liegen Abstimmungsprobleme in vertikaler Richtung bereits vor, denn immer weniger Unternehmen sind geneigt, Ausbildungsplätze für Sonderschulabsolventen vorzuhalten. Auch die Option der anforderungsgeminderten zweijährigen Ausbildungen scheint für die Unternehmen offenbar nicht genügend Anreize zu bieten, Sonderschulabsolventen den Übergang in das Berufsleben zu eröffnen. Möglicherweise ist dies mit der zunehmenden Ausdifferenzierung beruflicher Tätigkeitsbereiche zu erklären, die eine ‚Nischen-Lösung‘ für theoriereduzierte, anforderungsarme Berufsbilder unmöglich macht. Erfahrungen mit Berufen mit regulär zweijähriger Ausbildungsdauer zeigen, „dass sie den inhaltlichen und organisatorischen Anforderungen in der Arbeitswelt nicht entsprechen. Bildungsziele wie Kritikfähigkeit, die Fähigkeit zur Mitgestaltung und Emanzipation bleiben bei verkürzten Ausbildungszeiten häufig außen vor“ (BMBF 2012, S. 81). Besonders für benachteiligte Jugendliche böte eine intensivere Förderung anstatt einer verkürzten Ausbildungszeit mehr Chancen. In Bezug auf die duale Berufsausbildung ist es daher problematisch, Schülerströme differenziert nach Schulabschlüssen auf bestimmte Berufsbilder verteilen zu wollen.

Ein weiterer Problembereich ergibt sich aus der „Sphäre der horizontalen Abstimmung“ (Mertens 1976, S. 74), die sich auf die Fachrichtungsstrukturen gleichen Ausbildungsniveaus bezieht. Eine horizontale Abstimmung liegt vor, wenn unter den Absolventen aus allgemeinbildenden Schulen der Anteil derer, die eine bestimmte Fachrichtung einschlagen möchten, dem Anteil der Ausbildungsplätze entspricht, die für jene Fachrichtung zur Verfügung stehen; sie ist somit wie die globale Abstimmung von strukturellen und konjunkturellen Entwicklungen in den Beschäftigungssegmenten abhängig. Zu Diskrepanzen kam es diesbezüglich bereits in den 80er Jahren mit einem globalen Rückgang des Ausbildungsangebots für das Bundesgebiet, dem eine Neuordnung von Ausbildungsberufen folgte (Nickolaus 2012, S. 9). Deutliche Rückgänge der Auszubildendenzahlen waren für die 90er Jahre und die erste Dekade des neuen Jahrtausends zu verzeichnen, jedoch mit gegenläufigen Trends in den einzelnen Segmenten. Während im Handwerk und im öffentlichen Dienst die Auszubildendenzahlen stark abnahmen, konnten Industrie und Handel einen erheblichen Zuwachs verzeichnen. An den Beschäftigungsverlusten bei produktionsorientierten Tätigkeiten und den Gewinnen im Dienstleistungsbereich hat sich bis zur Gegenwart kaum etwas verändert (ebd.). Pätzold (2008, S. 064) resümiert, dass der erwartete Schulabschluss und die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen in hohem Maße den Ausbildungswunsch bestimmen. Für die Jugendlichen bedeutet das, dass sie ihre Berufswünsche realistisch auf das am Ausbildungsmarkt Nachgefragte einzugrenzen haben, mitunter von ihrem ursprünglichen Berufswunsch abweichen und Kompromisse in Kauf nehmen müssen.

Der vierte Problembereich betrifft die „Sphäre der qualitativen Abstimmung“ (Mertens 1976, S. 75). Es geht hierbei um die qualitative Verzahnung zwischen dem allgemeinbildenden Schulwesen und dem Ausbildungswesen. Qualitative Abstimmung meint die Konkordanz zwischen dem, was inhaltlich zum Gegenstand des Bildungssystems gemacht und im Ausbildungssystem gefordert wird. Sie ist *die zentrale* Abstimmungsaufgabe, weil selbst bei globaler, vertikaler und horizontaler Übereinstimmung eine inhaltliche Passung noch lange nicht gewährleistet ist. Um Jugendliche mit kognitivem Förderbedarf einen Weg ins Erwerbsleben zu öffnen, mit anderen Worten, um sie inhaltlich anschlussfähig zu machen, werden vielfältige Anstrengungen unternommen. Die Vielfalt schulischer und nachschulischer Angebote reicht von der Alltagsbegleitung über die Einrichtung von Praxisklassen, bei denen praxisorientierter Unterricht im Vordergrund steht, bis hin zur strukturellen Koppelung von Betrieb und Schule mittels der Auslagerung von Unterrichtseinheiten in Werkstätten (vgl. Pätzold 2008, S. 605).

Da es in der vorliegenden Studie weniger um konjunkturelle und strukturelle Entwicklungen im Beschäftigungssektor geht, sondern im Wesentlichen um Fragen inhaltlicher Anschlussfähigkeit zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem, ist die Sphäre der qualitativen Abstimmung von besonderer Bedeutung. Ihre Ausgestaltung wird während der Schulzeit im Rahmen der Berufsorientierung auf den Weg gebracht.

2.2.1.3 Problemfelder der Berufsorientierung

Der Übergang Jugendlicher von der Schule in die Arbeitswelt ist heute mehr denn je von einem hohen Maß an Entscheidungsoffenheit geprägt – zum Einen, was Fragen der Schullaufbahn anbelangt, zum Anderen hinsichtlich des Spektrums an beruflichen Laufbahnen. Da Lebenschancen nicht unerheblich darauf beruhen, welche schulischen Bildungswege gewählt werden und welche Entwicklungsmöglichkeiten sich damit auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt verknüpfen, steigen die Erwartungen *an* die Jugendlichen und *bei* den Jugendlichen selbst, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen. Seit den 70er Jahren lässt sich ein Konzept der Ausweitung schulischer Bildung beobachten, das zu einer Verlängerung der Jugendphase führt und die Schule zu *der* lebensprägenden Instanz im Jugendalter macht (vgl. Pätzold 2008, S. 593). Damit verbunden ist die Erwartung einer intensiveren Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf.

Das heißt jedoch noch nicht, dass längeren schulischen Bildungszeiten auch mehr Wertschätzung von Seiten der Abnehmerschaft entgegengebracht wird. In Form des „Qualifikationsparadoxons“ (Ferchhoff 1999, S. 186) hat längst eine Entkoppelung von schulischen Abschlüssen und beruflich-sozialem Aufstieg stattgefunden. Höhere formale Bildungsabschlüsse sichern alleine noch keine erfolgreiche Berufseinmündung, „denn die im allgemeinbildenden Schulsystem erreichten Bildungsabschlüsse stellen einerseits zwar eine wichtige Einstiegsvoraussetzung für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt dar, andererseits werden sie jedoch auch immer stärker entwertet. Ein hoher Schulabschluss sichert keinen Lehrstellenvertrag bzw. keine Studienimmatrikulation, [...]. Erreichte Ausbildungs- und Studienabschlüsse garantieren, beispielsweise aufgrund der Dynamik in der Entwicklung von Berufsbildern, nicht mehr für einen sicheren Arbeitsplatz und einen beruflichen Aufstieg“ (Voigt 2009, S. 194). Bildungsabschlüsse können demzufolge quasi als Entrée für eine berufliche Laufbahn verstanden werden, gleichzeitig muss für sie immer mehr getan werden, um ihrem drohenden Wertigkeitsverlust entgegenzuwirken.

Jugendliche sind also herausgefordert, aus einer Vielfalt von Möglichkeiten zu selegieren, aber sich gleichzeitig auch den nötigen Entscheidungsspielraum zu bewahren, um flexibel auf geeignete Angebote reagieren zu können. Anders gewendet, die Freiheit zur Individualisierung wird mit Zugeständnissen an strukturelle und ökonomische Hindernisse erkaufte (ebd.). Voigt (2009)

hat ausgewählte Problematiken benannt, die den Übergang Jugendlicher von der Schule in den Beruf kennzeichnen und zugleich Indikatoren für die Notwendigkeit einer Optimierung der schulischen Berufsorientierung sind:

- Ungenügende Ausbildungsreife,
- Orientierung auf ein eingeschränktes Spektrum an Ausbildungsberufen und Studiengängen,
- Mangelndes Wissen über die eigene Person und die Arbeitswelt sowie unüberschaubare Vielfalt an Informationen zu beruflichen Möglichkeiten,
- Ausbildungs- und Studienabbrüche,
- Anforderungen an Jugendliche am Übergang zwischen Schule und Arbeitswelt und an die Berufsorientierung.

Ein erstes Problemfeld stellt die ungenügende Ausbildungsreife der Bewerber dar. Zur Ausbildungsreife gehören die Mindestanforderungen an Jugendliche, die eine Ausbildung aufnehmen möchten (vgl. Schütte/Schlausch 2008, S. 217):

- Schulische Basiskenntnisse, zum Beispiel Lesen und mathematische Grundkenntnisse,
- Psychologische Leistungsmerkmale, zum Beispiel logisches Denken und Merkfähigkeit,
- Physische Merkmale,
- Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit, zum Beispiel Durchhaltevermögen, Kritikfähigkeit, Umgangsformen,
- Berufswahlreife.

Als ausbildungsreif gilt eine Person, „wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt“ (Ausbildungspakt Berufsorientierung 2006, S. 8f., zit. n. Voigt 2009, S. 194). Sie umfassen die Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen sowie personale und soziale Kompetenzen. Besonders in den beiden zuletzt benannten Bereichen liegen die Defizite Jugendlicher. Die Forderungen der Unternehmensvertreter zielen vor allem auf bessere Deutsch- und Mathematikkenntnisse, Zusatzqualifikationen wie Computer- und Fremdsprachenkenntnisse, daneben aber auch auf unternehmerisches Denken, Eigeninitiative, Verantwortungsbereitschaft, grundlegende ökonomische Kenntnisse und Risikobereitschaft (Voigt 2009, S. 195).

Nun bedeutet eine fehlende Ausbildungsreife zu einem gegebenen Zeitpunkt nicht unbedingt, dass diese später nie mehr aufgeholt werden kann, jedoch schrecken die Unternehmen vor zusätzlichen Personalkosten zur Kompensation jener Defizite zurück. Grundsätzlich ist zu fragen, in wessen Verantwortlichkeit die Förderung der oben benannten Persönlichkeitseigenschaften fällt. Muss die Schule hierfür verantwortlich zeichnen, zumal davon auszugehen ist, dass sich mit veränderten globalen Herausforderungen auch das betriebliche Selbstverständnis eines Unternehmens wandeln wird?

Die Daten des Berufsbildungsberichts 2012 belegen, dass sich sowohl Mädchen als auch Jungen an einem eingeschränkten Spektrum an Ausbildungsberufen orientieren, wobei Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern zu konstatieren sind. Frauen sind mit einem Anteil von 40,7 Prozent an den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen des Jahres 2011 gegenüber einem Anteil der Männer von 59,3 Prozent nicht nur in geringerem Maße in der dualen Berufsausbildung vertreten; ihre Berufswahl konzentriert sich auch auf weit weniger Ausbildungsberufe: Während sich im Jahr 2011 75,4 Prozent aller weiblichen Ausbildungsanfänger in nur 25 Berufen wiederfanden,

waren es bei den jungen Männern 60,3 Prozent, die auf eines der 25 am häufigsten gewählten Berufsbilder zurückgriffen (BMBF 2012, S. 18). Dieser Anteil ist zwar deutlich geringer als bei den Mädchen, aber er bedeutet, dass sich immer noch fast zwei von drei jungen Männern entscheiden, aus lediglich 7,2 Prozent aller verfügbaren Ausbildungsberufe eine Auswahl zu treffen.¹⁷

Die beiden folgenden Abbildungen informieren über die 25 jeweils von jungen Frauen und von jungen Männern am stärksten besetzten Berufe im Jahr 2011:

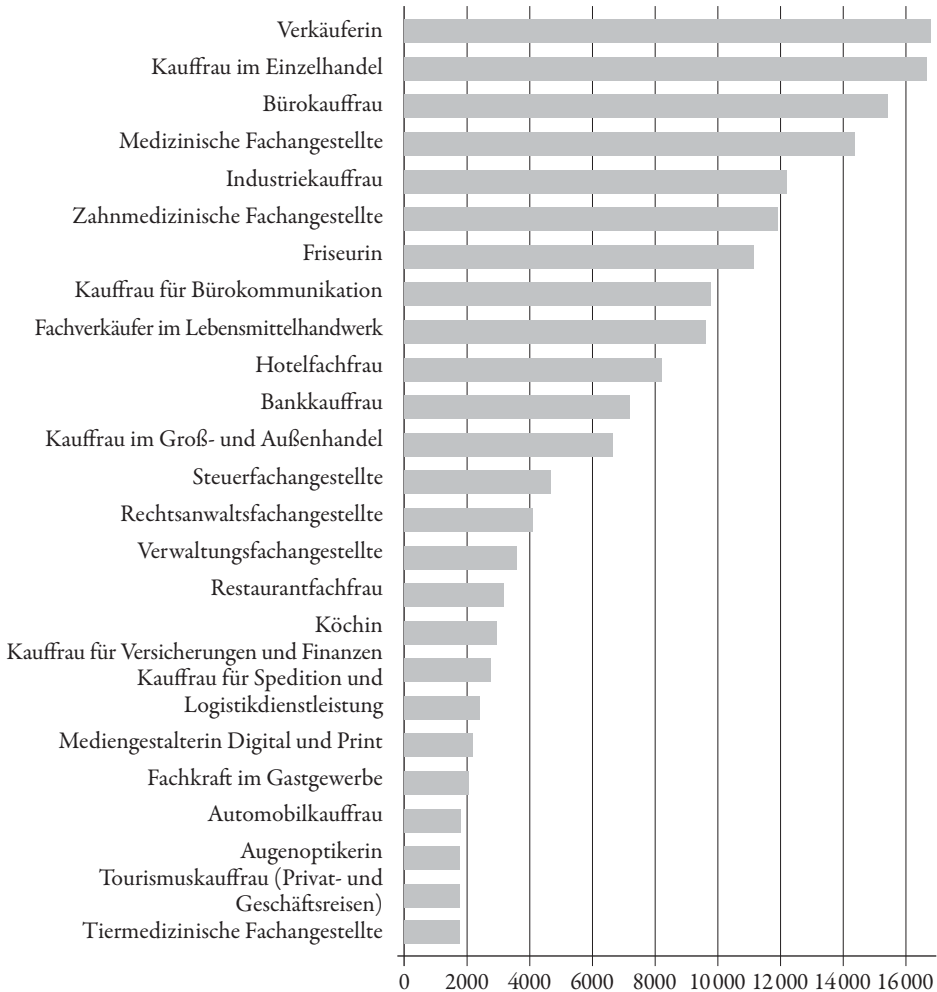


Abb. 5: Die 25 am häufigsten besetzten Berufe von jungen Frauen im Jahr 2011 (BMBF 2012, S. 19)

¹⁷ Das Bundesinstitut für Berufsbildung spricht für das Jahr 2012 von 345 anerkannten Ausbildungsberufen innerhalb des dualen Systems. Damit gibt es heute nur noch gut halb so viele Berufe wie 1971 mit 606 anerkannten Ausbildungsberufen (<http://www.bibb.de/de/wlk26560.htm>). Hinzu kommen jedoch weitere Ausbildungsberufe, die an einer vollqualifizierenden Berufsfachschule erlernt werden können. Die Datenlage zur fachschulischen Berufsausbildung ist allerdings recht intransparent, da der rechtliche Rahmen durch Landes- oder Bundesrecht gestaltet wird und sich so erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern ergeben.

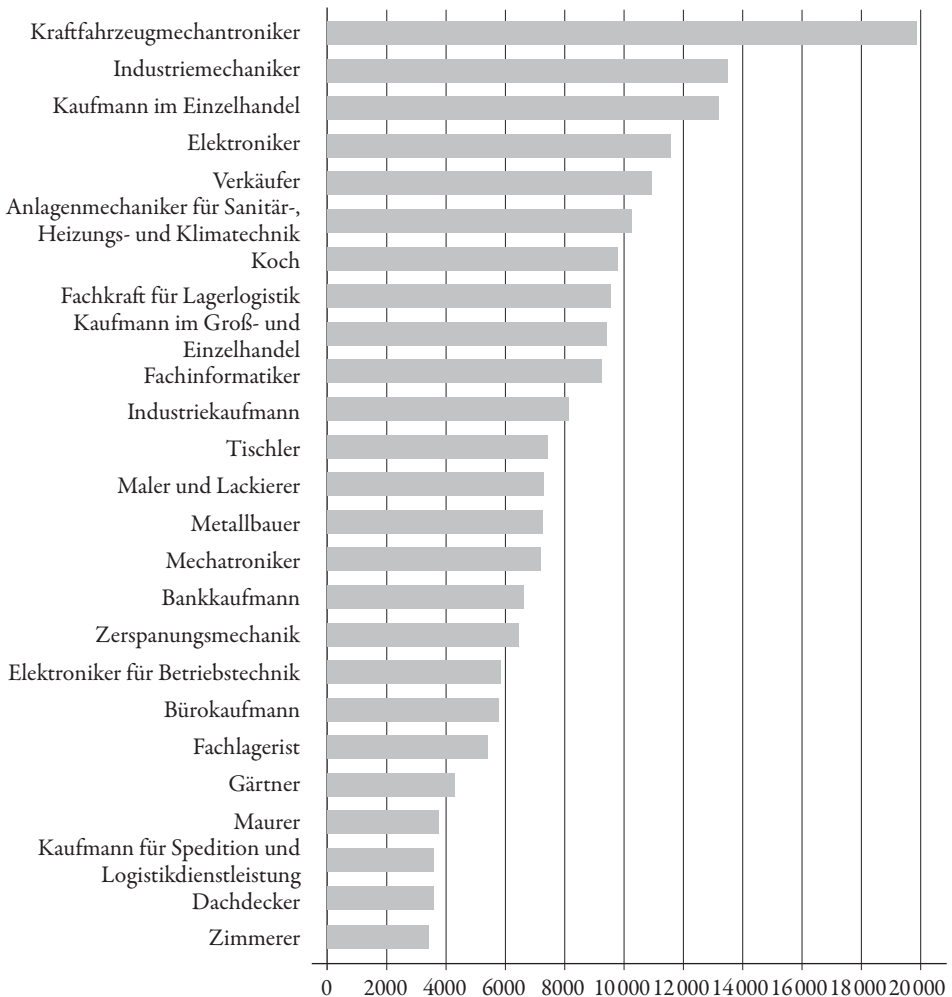


Abb. 6: Die 25 am häufigsten besetzten Berufe von jungen Männern im Jahr 2011 (BMBF 2012, S. 19)

Bei der Verteilung fällt auf, dass bei den Mädchen alleine schon auf die ersten fünf Berufsbilder deutlich mehr Auszubildende entfallen als bei den Jungen, das heißt, bei den Jungen liegt eine größere Streuung vor. Des Weiteren zeichnet sich ab, dass ein Großteil der Mädchen Berufe im Gesundheitswesen präferiert, während unter den 25 beliebtesten Berufen von jungen Männern kein einziges Berufsbild des Gesundheitswesens vertreten ist. Ein Großteil der Mädchen findet sich in einem Berufsbild in Industrie und Handel wieder. Eher niedrig ist der Frauenanteil im Handwerk, in der Landwirtschaft und in der Seeschifffahrt (BMBF 2012, S. 20).

Voigt (2009, S. 196) hält es für nachvollziehbar, wenn Jugendliche „in Anbetracht der Vielzahl an betrieblichen und schulischen Ausbildungsberufen sowie von immer neuen Bachelor- und Masterstudiengängen an Berufsakademien, Fachhochschulen und Universitäten, die einem stetigen Wandel unterworfen sind, [...] schlichtweg ‚orientierungslos‘ auf ein kleines, aber eben sehr präsent, weil überproportional häufig besetztes Spektrum an Ausbildungsberufen und

Studiengängen zurückgreifen.“ Zu klären ist aber, wie diese Orientierungslosigkeit und Verunsicherung – ob sie ursächlich mit einer wachsenden Informationsflut zusammenhängt, müsste hinterfragt werden – im Sinne der Schülerinnen und Schüler produktiv angegangen werden kann. Möglicherweise spielt bei einer erfolgreichen Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf auch eine Rolle, dass strukturelle Maßnahmen ergriffen werden, damit Berufsorientierung, Berufsberatung und berufliche Förderung nicht mehr zersplittert sind und nicht in Händen unterschiedlicher Akteure liegen, wie dies gegenwärtig leider noch der Fall ist: Schulen, Betriebe, Jobcenter, Träger lokaler Maßnahmen und geförderte Modellprojekte teilen sich die Aufgaben der beruflichen Orientierung; eine stringente Vernetzung und konsequente Zusammenarbeit sind bislang jedoch eher die Ausnahme (BMBF 2012, S. 80).

Neben den von Voigt (2009) benannten Problemfeldern liegen weitere Stolpersteine auf dem Weg ins Erwerbsleben. Zwar formen Familie, Peergroup und Schule Identität und Lebenspläne Jugendlicher in großem Maße, jedoch prägt kein anderer Ort das Aspirationsniveau beruflicher Bildung so nachhaltig wie die Berufsvorbereitung in den Abgangsklassen der Institution Schule, da hier bedeutende Weichenstellungen für den Berufsstart vorgenommen werden (vgl. Mariak/Seus 1993, S. 27). Inwiefern Selektionsprozesse besonderer Ausprägung den Zugang in die Arbeitswelt lenken, genauer gesagt, welcher Zusammenhang zwischen Auswahlprozessen in der Berufsausbildung und der Pluralisierung von Biografiemustern besteht, haben Mariak/Seus in einer qualitativen Studie untersucht. Ein erfolgreiches Durchlaufen der Statuspassage Schule – Berufsbildung hängt ganz entscheidend vom Vorhandensein eines hinreichenden Informationsniveaus und entsprechender Handlungsspielräume ab. Vor allem für Haupt- und Sonderschüler kann es zu einer Kumulation von Risiken kommen, die die Frage nach der Bewältigung von Friktionen zwischen gesellschaftlichem Strukturwandel und individuellen Verlaufsmustern neu akzentuieren. Nur einem geringen Teil der Absolventen gelingt ein Eintritt in das duale Ausbildungssystem, der Rest ist gezwungen, auf Angebote des Übergangssystems wie etwa die Vollzeitberufsschule, das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) oder Kurse des Berufsvorbereitungsjahres (BVJ) zurückzugreifen (vgl. Mariak/Seus 1993, S. 28).

Der von den Autoren verwendete theoretische Erklärungsansatz knüpft an das Konzept der „cooling out“-Prozesse von Erving Goffman (1962) an. Grundlegender Gedanke ist, dass es „gesellschaftlich wünschenswert ist, Verlierer so zu behandeln, dass sie nicht zu einem gesellschaftlichen Konfliktpotential werden“ (Mariak/Seus 1993, S. 29). Abkühlungsprozesse sind ein stets mitlaufendes Thema eines Bildungssystems, „weil dort von jedem Schüler/jeder Schülerin höchste Leistungsanstrengung verlangt wird, aber nur wenige erfolgreich sein dürfen angesichts der Knappheit von qualifizierten Positionen. Diejenigen, die scheitern, müssen aus Gründen der Legitimation des selektiven Bildungssystems davon überzeugt werden, dass sie ihr Scheitern selbst verschuldet haben. Ferner muss aber ihre Bildungsaspiration restauriert, also ihre Resignation verhindert werden, damit sie nunmehr erreichbare, dem Leistungsstand angemessenere alternative Ziele anstreben. Wenn so ihr Leistungswillen aufrechterhalten werden kann, wird das Scheitern gesellschaftlich störungsfrei verarbeitet“ (ebd.). Eine Person wäre dann im Sinne Goffmans als ‚gut abgekühlt‘ zu bezeichnen.

Eine erfolgreiche Abkühlung liegt in der Schule und in der Berufsausbildung vor, wenn eine Negativ-Selektion von den Jugendlichen als gerechte Bewertung ihrer Leistungen gedeutet wird. Gelingt es jedoch nicht, die Selektionsentscheidung gegenüber den Jugendlichen mit Verweis auf Leistungsmängel zu legitimieren, bleibt seitens der Jugendlichen der Eindruck von Ungerechtigkeit, dem entweder in resignativer oder in protestierender Haltung begegnet wird. Abkühlungsversuche tendieren somit dann zum Scheitern, wenn leistungsfremde Kriterien wie zum Beispiel Geschlechtszugehörigkeit oder Verstöße gegen als traditionell bewertete Arbeitstugenden die Selektion begründen (ebd.).

Bereits während der Schulzeit können erste Hoffnungen zunichte gemacht werden, im ersehnten Wunschberuf Fuß fassen zu können. Spätestens an der ersten Schwelle ist der Einzelne dann aufgefordert, eine adäquate Reaktionsform auf das Scheitern von Aspirationen zu finden. Die Frage ist nun, wie solcherlei Anpassungsleistungen seitens der Individuen vollzogen werden.

In der Untersuchung von Mariak/Seus (1993) wurde aus einer Grundgesamtheit von 1668 Bremer Haupt- und Sonderschülern eine geschichtete Stichprobe mit $n = 60$ Probanden gezogen, die ihre Pflicht zum Besuch einer allgemeinbildenden Schule mit mindestens neun Schulbesuchsjahren erfüllt hatte und den Schulabgang zum Ende des Schuljahres plante. Im Rahmen dieses Mikro-Panels wurden die Jugendlichen mittels leitfadengestützter Interviews zu ihren vorangegangenen schulischen Selektions- und Abkühlungserfahrungen befragt. 40 Jugendliche waren mit Hauptschulabschluss abgegangen, acht hatten die Hauptschule ohne Abschluss und zwölf die Sonderschule ohne Abschluss verlassen. Die qualitativen Befunde ergeben folgende Verteilung (vgl. Mariak/Seus 1993, S. 33–34):

- Gruppe A ($n = 10$): Es findet eine erfolgreiche Abkühlung nach schulischer Negativ-Selektion statt. Die schulischen Misserfolge werden als ebenso begründet angenommen wie die Tatsache eines fehlenden Ausbildungsplatzes. Das Einlegen einer Warteschleife (im vorliegenden Beispiel ein Ausbildungsvorbereitungsjahr) wird als Kompromiss deshalb akzeptiert, weil auf diesem Weg noch die Hoffnung besteht, den Hauptschulabschluss erwerben zu können. Auf einem niedrigen Niveau sind diese Schüler zur Zielerreichung bereit, Fleiß und Engagement zu investieren.
- Gruppe B ($n = 8$): Es findet eine erfolgreiche Abkühlung nach dem Verlassen der Realschule statt. Diese Gruppe umfasst jene Hauptschüler, die zuvor auf der Realschule gescheitert waren, aber einen Schulabschluss erreicht und einen Ausbildungsvertrag erhalten haben, wenngleich dieser nicht ihren ursprünglichen Wünschen entspricht. Die schulische Selektion betrachten sie als abgeschlossene Phase.
- Gruppe C ($n = 17$): Kennzeichnend sind Selektionsvermeidung und Abkühlungsprävention. Die Jungen und Mädchen fühlen sich weder während der Schulzeit noch an der ersten Schwelle von Negativ-Selektion betroffen. Während der Schulzeit sind höchstens geringe Ambitionen erkennbar, an der ersten Schwelle werden die verfügbaren Angebote, die von der Warteschleifenlösung bis zur dualen Ausbildung reichen, akzeptiert.
- Gruppe D ($n = 7$): Nach schulischer Selektion misslingt der Abkühlungsprozess. Die Jugendlichen befinden sich in einer kritischen Situation; sie akzeptieren die schulische Selektion nicht und reagieren teils widerständig, teils resignativ.
- Gruppe E ($n = 11$): Es findet eine Selektion an der ersten Schwelle bei nicht abgeschlossener respektive abgewehrter Abkühlung statt. Die Jugendlichen sind mit den Bildungsangeboten an der ersten Schwelle unzufrieden und nehmen sie allenfalls als Kompromiss auf Zeit hin.
- Gruppe F ($n = 7$): Der Abkühlungsprozess scheitert an der ersten Schwelle. Die Mädchen und Jungen befinden sich in akuten Schwierigkeiten, die damit zusammenhängen, dass sie sich in ihrer Berufsausbildung ungerecht behandelt fühlen. Zwei von ihnen scheiden deshalb schon nach wenigen Monaten aus dem Qualifikationssystem aus.

Aus den untersuchten Biografien lässt sich ein „Zusammenhang zwischen Misserfolg und vorangegangenen Abkühlungserfahrungen“ (Mariak/Seus 1993, S. 41) rekonstruieren, der sich jedoch differenziert darstellt. Bei Abkühlungsprozessen kann generell nicht von einem *persönlichen* Verarbeitungsstil gesprochen werden, stattdessen ist die Bereitschaft zur Akzeptanz oder zur Verweigerung fremder Abkühlungsstrategien vom jeweiligen Kontext abhängig. Jugendliche können beispielsweise durchaus Abkühlungsprozesse in der Schule akzeptieren, während

sie ihnen an der ersten Schwelle ablehnend begegnen. Ein weiterer Unterschied eröffnet sich durch die geschlechtsspezifische Perspektive; mehr Frauen als Männer verweigern in der Untersuchungsgruppe Abkühlungsversuche (ebd).

Die Studie von Mariak/Seus (1993) verdeutlicht, dass missglückte oder andauernde Abkühlungsversuche Teil schulischer Berufsorientierungserfahrungen sind und die Bewältigung der ersten Schwelle in starkem Maße beeinflussen. Jugendliche sind nicht ohne Weiteres bereit, sich um jeden Preis anzupassen und eigene Aspirationen aufzugeben.

Dass der Kompetenzerwerb am Übergang vom Bildungs- in das Ausbildungssystem ein Dreh- und Angelpunkt für eine erfolgreiche Bewältigung aller nachrangigen berufsbiografischen Anforderungsleistungen ist, dürfte unstrittig sein. Schwieriger verhält es sich dagegen mit der Frage nach den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen. Driesel-Lange et al. (2010, S. 158) schlagen ein Rahmenmodell vor, das zur Qualitätsentwicklung für Thüringer Schulen eingesetzt wird. Es basiert auf vier Perspektiven: Selbststeuerung als Entwicklungsprinzip, Berufswahl als Anwendungsfeld von Kompetenzen, Berufsorientierung als Erwerb selbst- und arbeitsweltbezogener Expertise sowie soziale Kontexte als Einflussfaktoren auf Berufspräferenzen. Daraus resultiert ein Modell zur Berufswahlkompetenz mit folgenden Komponenten (Driesel-Lange et al. 2010, S. 169):

- Sachwissen: Hierzu gehören Kenntnisse von schulischen und nachschulischen Bildungswegen sowie Berufsfeldern und ihren jeweiligen Anforderungen.
- Regelwissen: Es beinhaltet Wissen über Voraussetzungen für Bildungsgänge, Berufsfelder und berufliche Positionen.
- Berufswahlmotivation: Darunter fällt die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den Anforderungen und Erträgen einzelner Lern- und Arbeitsumgebungen.
- Selbststeuerungskompetenz: Sie beschreibt die selbstständige Erfassung von Fähigkeiten, Interessen und Lernpräferenzen sowie die Schaffung geeigneter Erfahrungsmöglichkeiten.
- Handlungskompetenz: Hiermit ist die Fertigkeit der Planung und Umsetzung von längerfristigen Zielen und Entwicklungsschritten gemeint.
- Informationsmanagement: Hierbei handelt es sich um die Fertigkeit und Bereitschaft, Wissensbedarfe zu erkennen und relevante Informationen einzuholen und zu verarbeiten.
- Qualifikationsmanagement: Es erfasst die Fähigkeit bzw. Bereitschaft, schulische und außer-schulische Qualifizierungsmöglichkeiten für Bildungswege zu nutzen.

Zur Überprüfung der Wirksamkeit der einzelnen Komponenten wurden Messverfahren entwickelt, größtenteils als Multiple-Choice-Aufgaben, die an 903 Regelschülern und 1309 Gymnasiasten/Gesamtschülern zum Einsatz kamen. Erste Befunde deuten darauf hin, dass die eingesetzten Aufgaben nicht geeignet sind, die einzelnen Komponenten so differenziert wie beabsichtigt zu erfassen (Driesel-Lange 2010, S. 170). Das Rahmenmodell unterstreicht zwar die Rolle der Schüler als sich selbst steuernde und regulierende Subjekte ihres beruflichen Orientierungsprozesses, vermag die spezifischen und einem stetigen Wandel unterliegenden Anforderungen des Arbeitsmarktes jedoch noch zu undifferenziert zu erfassen.

Jung/Oesterle (2010) akzentuieren bei ihrem Ansatz zum Erwerb von Übergangskompetenz das Überführen von – anfänglich zumeist – prekären Selbstkonzepten, zum Beispiel in Form einer Aussage wie „Jeder Ausbildungsbetrieb lehnt mich ab, ich werde nie eine Chance haben“, in Fähigkeits- und Kompetenzkonzepte wie zum Beispiel „Technische Problemlösungen gelingen mir gut“. Übergangsbewältigende Kompetenzentwicklungsprozesse erfordern vom Jugendlichen sowohl eine intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten, Interessen und Werthaltungen als auch mit den Inhalten und Anforderungen von Berufen und Arbeitsmärkten. Beide Seiten

gilt es bestmöglich aufeinander abzustimmen (Jung/Oesterle 2010, S. 187). Die geforderten Abstimmungs- und Angleichungsprozesse kann der Jugendliche jedoch nicht allein erbringen, er ist dabei – neben einer familiären – auf eine schulische Unterstützung und Förderung angewiesen, die das innerschulische (grundlegende Basiskompetenzen und übergangsförderliche Verhaltensweisen umfassende) und das überschulische (sich auf die Vernetzung mit sonstigen Übergangsakteuren beziehende) Additum berücksichtigt (Jung/Oesterle 2010, S. 189).

Das von Jung/Oesterle (2010, S. 188) entworfene Kompetenzmodell zur Ausbildungsfähigkeit, das die Domäne der arbeits- und berufsbezogenen Übergänge fokussiert, zielt auf die „Eigenschaft, in Abhängigkeit von den individuellen Lebensbedingungen kognitives, soziales und verhaltensmäßiges Wissen und Können so zu organisieren, einzusetzen und zu reflektieren, dass Ziele, Interessen und Wünsche in Arbeits- und Berufsfindungsprozessen zu verwirklichen sind.“ Folgende Kompetenzstufen mit dem jeweiligen kognitiv-handelnden und affektiv-volitionalen Bereich sind dabei voneinander zu unterscheiden:

Tab. 8: Kompetenzmodell zur Ausbildungsfähigkeit (nach Jung/Oesterle 2010, S. 188)

Deskriptive Kompetenzstufen	Kognitiv-handelnder Bereich		Affektiv-volitionaler Bereich
4. Gestalten/ Analysieren/ Synthetisieren	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsbiografie planen • Alternativen suchen/entwickeln • Ursachen für Absagen reflektieren/erforschen • Übergangsdefizite überwinden • Sich in Übergangsprozessen positionieren • ... 	◀	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlage für alle Ebenen, zum Beispiel • Gestalten wollen
3. Entscheiden/ Handeln	<ul style="list-style-type: none"> • Auf Auswahlverfahren vorbereiten (Eignungstests, Assessment-Center, Vorstellungsgespräche) • Wettbewerbsfähige Bewerbungsunterlagen erstellen • Nach freien Ausbildungsplätzen suchen • Zwischen unterschiedlichen Ausbildungswegen entscheiden (vollzeitschulisch/dual) • Eine Berufsentscheidung treffen • ... 	◀	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbewusstsein und Gelassenheit entwickeln • Einstellungen und Engagement entwickeln • Bereitschaft und Akzeptanz entwickeln
2. Bewerten/ Urteilen	<ul style="list-style-type: none"> • Berufliche Interessen und Fähigkeiten in Einklang bringen und Wunschberuf ermitteln • Berufe ermitteln, die zu eigenen Stärken passen • Berufe ermitteln, die zu persönlichen Interessen passen • ... 	◀	<ul style="list-style-type: none"> • Couragiert agieren • Rückschläge verarbeiten • Herausforderungen annehmen
1. Wahrnehmen/ Verstehen/ Wiedergeben	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildungsberufe und ihre Anforderungen kennen, zum Beispiel • Aufgaben/Tätigkeiten • Arbeitsumgebung • Arbeitsgegenstände/-mittel • Zugangsvoraussetzungen • Verdienst- und Beschäftigungsmöglichkeiten • Perspektiven • ... 	◀	<ul style="list-style-type: none"> • Konzentriert arbeiten • Initiative entwickeln • Aufmerksamkeit aufbringen

Die Stufe eins des Kompetenzmodells nimmt arbeitsweltliche Basiskenntnisse in den Blick und bildet somit die Grundlage für alle nachrangigen Kompetenzbildungsprozesse. Erst wenn ein Schüler ein Verständnis von verschiedenen Ausbildungsberufen und ihren Anforderungen erlangt hat, wird er befähigt, seine Interessen und Fähigkeiten damit in Einklang zu bringen. Erst wenn berufliche Anforderungen und Selbstbild aufeinander abgestimmt wurden, kann eine sinnvolle Vorbereitung auf berufliche Auswahlverfahren auf den Weg gebracht werden und erst, wenn der berufliche Entscheidungsprozess einmal in Gang gekommen ist, können Alternativen erwogen werden. Insofern ist das von Jung/Oesterle (2010) entwickelte Kompetenzmodell zur Ausbildungsfähigkeit logisch aufgebaut und erinnert auch daran, dass Abkühlungsprozesse und Erfahrungen des Scheiterns zur beruflichen Selbstwerdung dazugehören. In diesem Sinne sind affektiv-volitionale Kompetenzen wie couragiertes Agieren, Entwickeln von Gelassenheit und Verarbeiten von Rückschlägen zu verstehen und wünschenswert.

Zusammenfassend zeichnet sich bei beiden erläuterten Modellen eine Tendenz hin zu mehr eigenverantwortlichem Gestalten der Berufsbiografie ab. Die Jugendlichen sollen in die Lage versetzt werden, mit Rückbezug auf ihr Selbstbild Informationen selektieren und, darauf aufbauend, ihre berufliche Zukunft modellieren zu können. Ausgehend von der Frage, wohin sich die Berufsorientierung bewegt, ergibt sich eine Parallele zu Voigts Argumentation: „Berufsorientierung ist damit nicht länger eine gesteuerte Orientierung auf *einen* Beruf, sondern vielmehr ein eigenverantwortlich zu bewältigender Prozess, der die Entscheidung für einen ersten Schritt in der Bildungs-, Arbeits- und Berufsbiographie und die sich daran anschließende kontinuierliche Erweiterung und Vertiefung von Kompetenzen im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens einschließt“ (Voigt 2009, S. 199). Weiter wird in puncto Berufsorientierung festgestellt: „Berufsorientierung hat damit auch die Aufgabe, Jugendliche zum Entwerfen eines eigenen Zukunftskonzeptes zu befähigen“ (ebd.). Dass ein Paradigmenwechsel von der beruflichen Beratung zum Selbstkonzept zu konstatieren ist, wird auch von Meier (2002) unterstrichen. Er weist jedoch auch darauf hin, dass die vielfältigen Optionen zur Gestaltung des eigenen Lebens gleichzeitig einen „deutlichen Zuwachs von Unsicherheiten“ im Sinne von Wechseln, Brüchen und Neuorientierungen mit sich bringen (ebd., S. 149).

Basierend auf diesem zeitgemäßen Verständnis von Berufsorientierung, ist zu fragen, welche Angebote der Berufsorientierung von Jugendlichen überhaupt genutzt werden und welche Wirksamkeit sie entfalten.

2.2.1.4 Angebote der Berufsorientierung und ihre Wirkung auf die Berufswahlreife

Schütte/Schlausch (2008) haben an fünf allgemeinbildenden Schulen in Bremen und Niedersachsen eine fragebogengestützte Evaluationsstudie zur Wirkung von kooperativen Angeboten der Berufsorientierung auf die Berufswahlreife durchgeführt. Vor dem Hintergrund eines Rückgangs der Einmündungsquote¹⁸ von Schulabgängern in duale Ausbildungen und einer

18 Als Einmündungsquote bezeichnet man den rechnerischen Anteil der mit den Schulabgängern neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge. Dieser Wert ist eine starke Vereinfachung der Marktzusammenhänge, weil sich die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen nicht allein aus der Gesamtheit der aktuellen Schulabgänger und Schulabgängerinnen speist. Lange Zeit wurde argumentiert, dass die aktuellen Schulabgängerzahlen gut mit dem Umfang eines Altersjahrgangs korrespondieren und somit die rechnerische Einmündungsquote (REQ) ein aussagekräftiger Kennwert sei. Angesichts der doppelten Abiturientenjahrgänge in bevölkerungsreichen Bundesländern 2011 ist diese Argumentation nicht länger vertretbar, da die an einer dualen Berufsausbildung nur zu einem geringeren Anteil interessierten Abiturienten mathematisch überproportional vertreten sind. Aus Gründen der Kontinuität der Berichterstattung wird die rechnerische Einmündungsquote aber immer noch ausgewiesen. Sie lag 2011 bundesweit bei 65,9 Prozent, im Jahr 2010 bei 66,5 Prozent (BMBF 2012, S. 11). Mit der Einmündungsquote der ausbildungsinteressierten Jugendlichen

hohen Zahl von vorzeitigen Auflösungen von Ausbildungsverhältnissen drängt sich die Frage nach einem Verbesserungsbedarf der schulischen Berufsorientierung auf. Auch wenn entscheidende Ursachen für Übergangsprobleme in konjunkturellen und strukturellen Veränderungen des Beschäftigungssystems zu finden sind, so wird immer wieder eine stärkere Verzahnung von Angeboten der Berufsorientierung mit der Arbeitswelt angemahnt. Angebote der Arbeits- und Berufsorientierung lassen sich wie folgt in einem Vier-Felder-Schema mit den Dimensionen ‚Erfahrung‘, ‚Information‘, ‚Schule‘ und ‚Betrieb‘ verorten, wobei die angeführten Beispiele zum Einen zwischen Informations- und Erfahrungsorientierung, zum Anderen zwischen schulischem und betrieblichem Kontext differenzieren (vgl. Schütte/Schlausch 2008, S. 216):

Tab. 9: Vier-Felder-Schema zur Verortung von Maßnahmen der Arbeits- und Berufsorientierung (nach Schütte/Schlausch 2008, S. 216)

	Erfahrung	Information
Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerfirma • Schulprojekt mit betrieblichem Kooperationspartner • Persönlichkeitstraining, ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterricht, zum Beispiel Fach Arbeitslehre • Besuch im Berufsinformationszentrum • Berufsberatung • ...
Betrieb	<ul style="list-style-type: none"> • Praktikum • Praxistag • Betriebliches Projekt • Juniorfirma, ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Betriebsbesichtigung • Berufsmessen • Azubi-Abende • ...

Als grundlegendes Analyse- und Bewertungskriterium der Berufsorientierung wird auf die Berufswahlreife rekurriert, die, wie im vorherigen Unterkapitel bereits dargelegt, Teil der Ausbildungsreife ist. Ihr Begründer, Donald Super (1953), verstand unter Berufswahl- oder Laufbahnreife (*vocational respective career maturity*) das „erreichte Entwicklungsniveau des beruflichen Verhaltens einer Person auf einem postulierten Kontinuum der beruflichen Entwicklung, von der Exploration bis zum Abbau“ (Schütte/Schlausch 2008, S. 217). Berufswahlreife zeigt sich als Kongruenz des beruflichen Verhaltens mit beruflichen Entwicklungsaufgaben, die einer jeweiligen Altersstufe zuzuordnen sind. Eine deutsche Begriffsbestimmung stammt von Seifert (1985, S. 195): Sie wird definiert als „Fähigkeit und Bereitschaft, phasentypische berufliche Entwicklungsaufgaben, zum Beispiel die Aufgabe, sich für einen bestimmten Beruf oder eine bestimmte Laufbahn zu entscheiden, in Angriff zu nehmen und effektiv zu bewältigen.“ Bezogen auf das in der Studie thematisierte Verhalten im Jugendalter fällt unter die entsprechende Entwicklungsaufgabe die Exploration beruflicher Möglichkeiten. Der Jugendliche sollte sich mit seiner Berufswahl bewusst auseinandersetzen, einschlägige Informationsquellen zu Rate ziehen und berufliche Interessen auf berufswahlrelevante Persönlichkeitsmerkmale abstimmen.

(EQI) hat das Bundesinstitut für Berufsbildung einen neuen Indikator geschaffen. Die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30.09. wird nun in Beziehung zur Zahl aller institutionell erfassten Personen gesetzt, die an einer Ausbildung interessiert sind. Die EQI lag im Jahr 2010 bei 66,3 Prozent, im Jahr 2011 bei 68,4 Prozent. Sowohl die REQ als auch die EQI unterliegen bei der Betrachtung eines längeren Zeitraums von 1992 bis 2011 erheblichen Schwankungen. Lagen die bundesdeutschen Werte im Jahr 1992 noch zwischen 74,0 Prozent und knapp 80,0 Prozent, so fallen sie 2005 auf ein historisches Tief von unter 60,0 Prozent (ebd.).

Forschungsmethodisch haben Schütte/Schlausch (2008, S. 218) folgenden Weg beschritten: In der ersten Erhebungswelle wurden Siebt-, Acht- und Neuntklässler aus Niedersachsen und Bremen und in der zwei Jahre darauffolgenden Erhebungswelle Jugendliche der achten bis zehnten Jahrgangsstufen aus denselben Bundesländern befragt. Erhoben wurden im ersten Teil des Fragebogens Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, angestrebter Schulabschluss, die Noten in den Kernfächern sowie die Berufswahl und die Berufsorientierung flankierende Randbedingungen.

Die Messung der Berufswahlreife erfolgte mit dem von Seifert/Stangl (1986) entwickelten „Fragebogen Einstellungen zur Berufswahl und beruflichen Arbeit“, der den individuellen Grad der Berufswahl- bzw. Laufbahnreife anhand von 39 Items erfasst und sich in vier „EBwA-Subskalen“ unterteilt (ebd., S. 219):

- Sicherheit/Entschiedenheit bei der Berufswahlvorbereitung und der Berufswahlentscheidung (Beispiel: „Ich weiß nicht recht, was ich tun soll, um den richtigen Beruf zu wählen.“),
- Berufswahlengagement und berufliche Orientierung (Beispiel: „Es ist nicht so wichtig, für welchen Beruf man sich entscheidet, da man später immer noch in einen anderen überwechseln kann.“),
- Informationsbereitschaft und Flexibilität bei der Berufswahlentscheidung (Beispiel: „Bevor man die endgültige Entscheidung trifft, sollte man sich über mehrere Berufe informiert haben.“) und
- Eigenaktivität und Selbstständigkeit bei der Berufswahlentscheidung (Beispiel: „Meine Eltern werden schon den richtigen Beruf für mich aussuchen.“).

Die Erfahrungen, welche die Jugendlichen mit verschiedenen Maßnahmen der Berufsorientierung gemacht hatten, flossen bei der zweiten Erhebungswelle in einem separaten Abschnitt in den Fragebogen ein und wurden mit Hilfe von Ratingskalen erfasst. Die Stichprobe lässt sich wie folgt beschreiben (Schütte/Schlausch 2008, S. 219/220):

- In der ersten Erhebungswelle wurden 883 Jugendliche erreicht, davon 54 Prozent männlich und 46 Prozent weiblich. Die siebte Jahrgangsstufe besuchten 36 Prozent der Schüler, die achte Jahrgangsstufe 34 Prozent und die neunte Jahrgangsstufe 30 Prozent.
- Die zweite Erhebungswelle umfasste 1067 Personen, davon 55 Prozent männlich und 45 Prozent weiblich. In der achten Jahrgangsstufe befanden sich 33 Prozent, in der neunten 38 Prozent und in der zehnten Jahrgangsstufe 29 Prozent der Befragten.
- Auffällig ist ein hoher Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den beiden Stichproben (65 Prozent bei der zweiten Erhebung, für die erste Erhebung liegt keine Angabe vor). Ein Migrationshintergrund lag vor, wenn mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde.
- Für beide Erhebungswellen gilt, dass jeweils circa 63 Prozent der Befragten angaben, in traditionellen Familienstrukturen zu leben. Hierunter wurde die häusliche Einheit von Vater, Mutter und gegebenenfalls Geschwistern verstanden.

Die Untersuchungsergebnisse lassen sich in sieben Abschnitte unterteilen.

- **Korrelationen zwischen den EBwA-Skalen und verschiedenen Maßen subjektiver Befindlichkeit** (vgl. Schütte/Schlausch 2008, S. 221–222): Als Maße subjektiver Befindlichkeit

wurden die Skalen ‚Optimismus‘ (Satow/Schwarzer 1999), ‚Zufriedenheit in verschiedenen Lebenslagen‘ (Mittag 1999) und ‚Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung‘ (Jerusalem/Schwarzer 1999) berücksichtigt. Während der Berufswahlreife ein phasen- und altersabhängiges Entwicklungsmodell zugrunde liegt, rekurriert die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung auf eine stabile Persönlichkeitsdimension. Es geht dabei nicht darum, ob eine Person sich zutraut, eine bestimmte entwicklungsbedingte Situation zu meistern, sondern vielmehr um die „Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne einer personalen Bewältigungs-Ressource“ (Schwarzer 1993, S. 189). Zwischen den Maßen für Optimismus, Zufriedenheit und Selbstwirksamkeitserwartung und der wahrgenommenen Unterstützung durch die Schule gab es zu beiden Messzeitpunkten statistisch signifikante, moderate positive Zusammenhänge. Auffallend ist, dass die EBwA-Gesamtskala als Indikator der Berufswahlreife zu den drei Maßen subjektiver Befindlichkeit und der schulischen Unterstützung mit Korrelationswerten von jeweils um Null in keinem erkennbaren Zusammenhang steht; dies kann als ein „Beleg für die konstrukttheoretische Eigenständigkeit von Berufswahlreife“ (Schütte/Schlauch 2008, S. 222) interpretiert werden. Moderate positive Zusammenhänge finden sich bei den Subskalen ‚Sicherheit/Entscheidenheit‘ und ‚Informationsbereitschaft/Flexibilität‘ in Bezug auf ‚Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung‘ und ‚Optimismus‘. Bei der Subskala ‚Berufswahlengagement/berufliche Orientierung‘ ist der Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit hingegen leicht negativ, das heißt, hohe Werteausprägungen auf dieser EBwA-Subskala korrelieren mit leicht geringeren Ausprägungen der Selbstwirksamkeitserwartung. Bei der wahrgenommenen schulischen Unterstützung gibt es bis auf die Subskala ‚Informationsbereitschaft/Flexibilität‘ keine statistisch signifikanten Zusammenhänge zu anderen Subskalen oder zu den Maßen subjektiver Befindlichkeit. Mit Blick auf die Befunde wäre es verfehlt davon auszugehen, dass die Schule in puncto Berufswahlreife keinerlei Beitrag leistet, aber offensichtlich schreiben viele Schüler eine für sie bedeutsame Unterstützungsleistung nicht der Schule, sondern anderen Instanzen zu. Wie die Schule mit ‚Parallel-Angebotsstrukturen‘ anderer Anbieter zur Berufswahlreife, etwa privater Agenturen, umgehen sollte, bedarf weiterführender Überlegungen.

- **Verteilungsprofile der Berufswahlreife** (vgl. ebd., S. 222–223): Die Befunde belegen einen Anstieg der Ausprägung der Berufswahlreife in Abhängigkeit vom Alter. Das Konstrukt Berufswahlreife kann somit als entwicklungsabhängig betrachtet werden. Bei der zweiten Erhebungswelle zeichnet sich ein Entwicklungsschub zwischen den Klassenstufen acht und neun ab, während in den Klassenstufen neun und zehn eine Stagnation zu verzeichnen ist. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass die letzte Jahrgangsstufe vorrangig dem Erreichen eines höheren formalen Abschlusses dient, womöglich eher der Verzögerung einer Berufswahl geschuldet ist, und die eigentliche Berufswahlreife bereits in den Jahren davor auf den Weg gebracht wird.
- **Veränderungen der Berufswahlreife (Outputeffekte)** (vgl. ebd., S. 224): Die Analyse von Veränderungen zwischen der ersten und der zweiten Erhebungswelle ergibt eine durchschnittlich geringere Ausprägung der EBwA-Testwerte für die Jahrgangsstufe Acht, während es bei der Jahrgangsstufe Neun zu einer deutlichen Erhöhung kommt. Möglicherweise lässt sich das im Gruppenvergleich bessere Abschneiden der neunten Jahrgangsstufe mit Maßnahmen der Schulentwicklung wie der Einführung von Betriebs- und Praxistagen als Element der kooperativen Berufsorientierung an niedersächsischen Hauptschulen erklären.
- **Vergleichende Gegenüberstellung der EBwA-Subskalen** (vgl. ebd., S. 225–226): Ein Vergleich der Mediane der vier EBwA-Subskalen zeigt, dass es in ihrer jeweiligen relativen Be-

deutung zwischen den beiden Messzeitpunkten keine Veränderungen gibt. Bei beiden Erhebungswellen erreichen die Mediane der Skala ‚Informationsbereitschaft/Flexibilität‘ die höchsten Ausprägungen, das heißt, diese Subskala trägt relativ am meisten zur Ausprägung der Gesamtskala Berufswahlreife bei. Sie ist dem Informationsparadigma zuzuordnen und ihre Ausprägung deutet an, dass die schulische Berufsorientierung bislang schwerpunktmäßig auf Angebote mit hohem informationsorientierten Potenzial setzt. An zweiter Stelle folgt die Subskala ‚Eigenaktivität/Selbstständigkeit bei der Berufswahlentscheidung‘. Demgegenüber ist die Bedeutung der Subskalen ‚Berufswahlengagement/berufliche Orientierung‘ und ‚Sicherheit/Entschiedenheit bei der Berufswahlvorbereitung und Berufswahlentscheidung‘ zu beiden Zeitpunkten jeweils relativ gering.

Die beiden zuletzt genannten Skalen lassen sich im Zusammenhang mit Berufsorientierungsangeboten eher dem Erfahrungsparadigma zuordnen. Im Vordergrund steht, dass die Schüler berufstypische Handlungsmuster und Rollen erproben, um ihre Fähigkeiten und Interessen zielorientiert weiterzuentwickeln. In der Annahme, dass die Subskalen der Berufswahlreife entwicklungsbedingte Veränderungen widerspiegeln, wären Verbesserungen der Berufswahlreife vor allem in jenen beiden Subskalen zu erreichen. Die Autoren der Studie sehen in den Befunden ihre Annahme bestätigt, dass Angebote zur schulischen Berufsorientierung zukünftig verstärkt auf Interaktion und Erfahrung basierende Lernformen berücksichtigen sollten.

- **Einfluss von Migrationshintergrund, Geschlecht und Schule** (vgl. ebd., S. 226–228): Die der Analyse zugrundeliegenden Daten stammen aus der zweiten Erhebungswelle von den Jahrgangsstufen Neun und Zehn. Es fällt auf, dass im Durchschnitt weibliche Personen höhere Werte der Berufswahlreife aufweisen als männliche. Bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund ist die Berufswahlreife stärker ausgeprägt als bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Durchschnittlich die geringsten EBwA-Testwerte erzielen männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund; sie stellen eine besondere Herausforderung für die Berufsorientierung dar.

Erwähnenswert ist, dass all jene Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die nach eigener Auskunft in hohem Maße von erfahrungsorientierten Angeboten der Berufsorientierung wie beispielsweise Praktika oder Schülerfirmen profitieren, eine deutlich geringere Ausprägung der Berufswahlreife aufweisen als Jugendliche mit Migrationshintergrund, die angeben, solche Angebote gar nicht oder nur wenig in Anspruch zu nehmen. Offensichtlich sind erfahrungsorientierte Berufsorientierungsangebote einer Stärkung der Berufswahlreife von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht ganz so förderlich, wie diese annehmen.

Was den Einfluss der Schule beziehungsweise des Schulumfelds anbelangt, so kann dieser vernachlässigt werden; die Wertausprägungen folgen einem weitgehend parallelen Verlauf. Zur Erklärung des Einflusses von Geschlecht und Migrationshintergrund auf die Berufswahlreife verweisen die Autoren auf rollentheoretische Überlegungen, wonach es männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund scheinbar schlecht gelingt, eine offene Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Stereotypen in die „Formierung eines konsistenten beruflichen Selbstkonzepts“ (ebd., S. 228) münden zu lassen. Ungelöste Rollenkonflikte bei männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund dürfen demzufolge als ursächlich für die Probleme dieser Gruppe bei der Berufswahl gelten.

- **Zusammenhang zwischen den präferierten Informationsquellen und der Berufswahlreife** (vgl. ebd., S. 228–229): Bei der zweiten Erhebungswelle wurden die Jugendlichen im Anschluss an den Fragebogen um ihre Einschätzung der subjektiven Wichtigkeit von verschie-

denen Auskunftsquellen für ihre Berufswahl gefragt. Dabei haben 75 Prozent aller Befragten die Quellen ‚Schule‘, ‚Eltern‘ und ‚Betriebe‘ als ‚sehr wichtig‘ und ‚ziemlich wichtig‘ eingestuft. Die Auskunftsquelle ‚Berufsberatung‘ schneidet in knapp 70 Prozent aller Fälle mit ‚sehr wichtig‘ und ‚ziemlich wichtig‘ ab, gefolgt vom ‚Internet‘ mit circa 65 Prozent. Traditionelle Medien wie ‚Zeitschriften‘ und ‚Fernsehen‘ fallen in ihrer Wichtigkeitsbewertung auf 25 Prozent und 20 Prozent ab; auch ‚Messen‘, ‚Freunde‘ und ‚Verwandte‘ werden lediglich in rund 50 Prozent aller Fälle als ‚sehr wichtig‘ und ‚ziemlich wichtig‘ eingeschätzt.

Zur Beantwortung der Frage nach einem Zusammenhang zwischen der Präferenz von unterschiedlichen Auskunftsquellen und der Berufswahlreife wurde eine binäre logistische Regression¹⁹ durchgeführt, die die vier Informationsquellen ‚Freunde‘, ‚Betriebe‘, ‚Internet‘ und ‚Schule‘ berücksichtigt. Eine Bewertung des Einflusses einzelner Variablen zeigt, dass eine hohe Präferenz für die Informationsquelle ‚Betrieb‘ die Wahrscheinlichkeit, zu den 25 Prozent derjenigen zu gehören, deren Berufswahlreife am stärksten ausgeprägt ist, am meisten steigert. Der entsprechende Effektkoeffizient $\text{Exp}(b_j)$ von 1,82 ist so zu verstehen, dass sich bei einer Erhöhung der Einschätzung der unabhängigen Variable ‚Betriebe‘ um einen Wert die Wahrscheinlichkeit um 82 Prozent beziehungsweise um das 1,82fache erhöht, dass die Person bezüglich ihrer EBwA-Testwerte zur positiven Extremgruppe gehört. Der zweitwichtigste Prädiktor ist die Informationsquelle ‚Internet‘ ($\text{Exp}(b_j) = 1,37$). Mit Werten von <1 ist die Richtung von Wahrscheinlichkeitsveränderungen bei der ‚Schule‘ ($\text{Exp}(b_j) = 0,75$) und den ‚Freunden‘ ($\text{Exp}(b_j) = 0,55$) negativ, das heißt, eine Präferenz für diese Informationsquellen mindert die Wahrscheinlichkeit für eine Zugehörigkeit zur positiven Extremgruppe (ebd., S. 229). Die Ergebnisse der logistischen Regression belegen die hohe Bedeutsamkeit von Betrieben als Informationsquelle zur Stärkung der individuellen Berufswahlreife.

- **Wirkung von Unterstützungsangeboten** (vgl. ebd., S. 230–232): Die Jugendlichen wurden auch daraufhin befragt, in welchem Maße sie sich durch diverse Angebote und Maßnahmen der Berufsorientierung unterstützt fühlen. Als Datenbasis dienen die neunten und zehnten Jahrgänge des zweiten Messzeitpunkts. Es ist zu konstatieren, dass der schulische Unterricht, Praktika und Besuche des Besuchsinformationszentrums als besonders unterstützend wahrgenommen werden, wohingegen Berufsmessen, Azubi-Tage, Schülerfirmen, betriebliche Projekte, Informationsveranstaltungen und Projektwochen diesbezüglich eher mäßig abschneiden. Zur Überprüfung des Zusammenhangs zwischen der Wirksamkeit erfahrungs- und interaktionsorientierter Angebote der Berufsorientierung und dem wahrgenommenen Maß an Unterstützung der eigenen beruflichen Exploration wurde die Teilnahmehäufigkeit der EBwA-Extremgruppen an folgenden Maßnahmen der Berufsorientierung untersucht: Persönlichkeitstraining, betriebliches Projekt, Schülerfirma, Berufspraktikum. Die Probanden der positiven Extremgruppe, also mit stark ausgeprägter Berufswahlreife, haben deutlich öfter als die Probanden der negativen Extremgruppe ein Persönlichkeitstraining und ein Berufspraktikum abgelegt. Hingegen gibt es bei den beiden Kategorien ‚betriebliches Projekt‘ und ‚Schülerfirma‘ in Bezug auf die Teilnahmehäufigkeiten keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden EBwA-Extremgruppen. Die Befunde deuten darauf hin, dass erfahrungs- und interaktionsorientierte Angebote der Berufsorientierung eine Relevanz für das jeweilige berufliche Selbstkonzept zu entfalten vermögen.

¹⁹ Sie berechnet in Abhängigkeit von Werten der unabhängigen Variablen (den sogenannten Prädiktoren) die Wahrscheinlichkeit des Eintreffens des Ereignisses, dass ein Schüler hinsichtlich seiner Berufswahlreife zu den 25 Prozent der Besten gehört.

Die von Schütte/Schlausch (2008) konzipierte Evaluationsstudie veranschaulicht den erheblichen Beitrag von Betrieben zur Stärkung der Berufswahlreife und weist darauf hin, dass erfahrungs- und interaktionsorientierte Maßnahmen, zum Beispiel im Rahmen von Kooperationsbeziehungen zwischen Schule und Betrieb, zwar Einfluss nehmen auf das berufliche Selbstkonzept, aber auch einer diagnostischen Begleitung bedürfen. Es genügt bei Weitem nicht, die Schüler begleitungs-, struktur- und orientierungslos in ein Praktikum zu entsenden, sondern es muss gewährleistet sein, dass ein Praktikum „systematisch zur Kristallisation von beruflichen Orientierungen beitragen“ kann (ebd., S. 233). Insbesondere bei Schülern in den Abschlussklassen ist darauf zu achten, dass die – oftmals mühsam erworbene Berufswahlreife – nicht von einem Vermeidungs- und Resignationsverhalten überlagert wird.

In diesem Zusammenhang ist auf die sogenannten ‚Ausbildungslotsen‘, Lotsen für den Übergang von der Schule in den Beruf, zu verweisen (vgl. Schlausch/Schütte 2008). Es handelt sich hierbei um Personen, die einen Ausbildungsplatz suchende Jugendliche bei ihrem Übergangsprozess individuell unterstützen und begleiten. Der Bedarf nach Ausbildungslotsen ist unter anderem mit immer komplexer und gleichzeitig intransparenter werdenden Entscheidungssituationen an der ersten Schwelle zu erklären, die für die Jugendlichen kaum noch alleine rational bearbeitbar sind. Hinzu kommt, dass sich die Berufseinmündungswege weiter ausdifferenzieren und es angesichts einer Vielzahl an Zuständigkeiten, Ansprechpartnern und Maßnahmenbündeln schwierig ist, die Orientierung zu bewahren und die individuellen Fähigkeiten, Bedürfnisse, Interessen und Persönlichkeitseigenschaften zielführend einzubringen (vgl. ebd., S. 63).

Im Pilotprojekt ‚Ausbildungslotsen in Garbsen/Region Hannover‘ kommen an zwei Haupt- und zwei Realschulen vier Mitarbeiterinnen mit einem betrieblichen Erfahrungshintergrund und einer Doppelqualifikation, das heißt, mit einer Berufs- und Hochschulausbildung als Ausbildungslotsen zum Einsatz. Ihre Arbeit an der jeweiligen Schule wird wie folgt spezifiziert (ebd.):

- Fokussierung auf das Ziel der Unterstützung von Jugendlichen in der neunten und zehnten Jahrgangsklasse beim Übergang in eine duale Berufsausbildung; für darüber hinausgehende Aufgaben sind die Ausbildungslotsen nicht zuständig.
- In enger Zusammenarbeit mit den Berufsberatern erfolgt eine Verbesserung der Berufsorientierung.
- Für den Unterstützungsprozess sind unterschiedliche Maßnahmen wie zum Beispiel individuelles Coaching, freiwillige Praktika, Bewerbungstrainings oder Kontaktaufnahmen zu Betrieben kennzeichnend.
- Eine Nachbetreuung soll nach erfolgreicher Ausbildungsplatzsuche helfen, Abbrüche zu vermeiden.

Zur Arbeit der Ausbildungslotsen ist anzumerken, dass sie wesentlich auf eine wohlwollende Haltung der Lehrkräfte ihnen gegenüber angewiesen sind, da die Schüler ihre Beratungsdienste oft während der regulären Unterrichtszeit in Anspruch nehmen – ein Problem, das sich aus der auf die Vormittage begrenzten Arbeitszeit der Lotsen ergibt. Zusätzlich ist eine enge Kooperation mit den Betrieben und Kammern der Region sehr bedeutsam, da circa 60–70 Prozent der Kontakte durch die Ausbildungslotsen initiiert werden (ebd., S. 64).

Die von den Autoren untersuchte Stichprobe besteht aus 83 Jugendlichen, von denen 80 Prozent der zehnten Jahrgangsstufe angehören. Die Alterskategorien 16 Jahre und 17 Jahre sind

mit 73 Prozent am stärksten vertreten. Mit Hilfe eines Evaluationsbogens, der neben demografischen Merkmalen auch relevante Einstellungen und Orientierungen erhebt, die unter anderem Rückschlüsse auf die Berufswahlreife zulassen, konnte die Zielgruppenspezifität überprüft werden. Im Hinblick auf die Berufswahlreife zeigen die Jugendlichen bei den Subskalen ‚Informationsbereitschaft/Flexibilität‘ und ‚Eigenaktivität/Selbstständigkeit‘ schwache Ausprägungen. Circa 80 Prozent der Jugendlichen geben an, sich beim Übergang Schule-Beruf durch die Ausbildungslotsen stark unterstützt zu fühlen (ebd., S. 63).

Insgesamt lässt sich an allen vier Modellschulen eine deutliche Steigerung der Übergangsquote in die duale Berufsausbildung feststellen, wobei sich an den beiden Hauptschulen die Übergangsquote jeweils verdoppelte (ebd., S. 65). Ein verhältnismäßig geringerer Anstieg ist an den beiden Realschulen zu verzeichnen, deren Übergangsquote sich jedoch schon vor Beginn des Einsatzes der Ausbildungslotsen auf einem höheren Niveau befand als an den Hauptschulen. Die nach einem Zeitraum von vier Monaten erhobene Quote an Ausbildungsabbrüchen liegt bei gerade einmal einem Prozent (ebd.) – angesichts der bundesdeutschen Quote von 23 Prozent im Jahr 2010 (BMBF 2012, S. 35) ein mehr als beachtlicher Erfolg.

Gerade angesichts der teilweise schwach ausgeprägten Berufswahlreife kann davon ausgegangen werden, dass die positive quantitative Entwicklung von Übergangs- und Ausbildungsabbruchquote auf die Arbeit der Ausbildungslotsen zurückzuführen ist. Doch wie lässt sich deren Wirksamkeit erklären?

Schlausch/Schütte (2008) verweisen auf die Selbstregulationstheorie von Kuhl/Beckmann (1994), derzufolge es zwei Modi der Handlungskontrolle gibt: Lageorientierung versus Handlungsorientierung. In der Annahme, dass sich am Ende ihrer Schulzeit viele Jugendliche im Modus einer Lageorientierung befinden, also in ihrem Handeln unentschlossen und durch meist negative Gedanken präokkupiert sind, gelingt es den Ausbildungslotsen offenbar, die „Rolle einer sozialen Instanz der Handlungskontrolle ein[-zunehmen, Erg. T.L.], die auf Handlungsorientierung drängt. Vermittelnde Prozesse der Handlungskontrolle, die vom Ausbildungslotsen dabei übernommen werden, sind zum Beispiel selektive Aufmerksamkeit (Ausblendung von irrelevanten Aspekten), vertiefte Verarbeitung von intentionsrelevanten Informationen (Enkodierkontrolle), Vergegenwärtigung von positiven Anreizen (Motivationskontrolle), sparsame Elaboration von Erwartungs- und Wertaspekten oder Bewältigung von Misserfolgen“ (Schlausch/Schütte 2008, S. 65). Insofern vermögen Ausbildungslotsen an jenen Stellen des Übergangsprozesses wirksam zu sein, an denen Lehrkräfte und/oder Elternschaft überbürdet oder schlichtweg nicht präsent sind. Vor allem, wenn dem Jugendlichen durch das Elternhaus wenig Unterstützung zuteil wird, ist das Angebot eines Ausbildungslotsen, das in aller Regel eng auf die subjektive Bedürfnislage zugeschnitten und sehr ergebnisorientiert ist, von großer Bedeutung. Bei Schwierigkeiten und Rückschlägen, die jederzeit zu gewärtigen sind, kann so auch ein gewisses Maß an emotionaler und sozialer Hilfestellung in Aussicht gestellt werden. Möglicherweise ist die ständige Erreichbarkeit und persönliche Nähe zu den Ausbildungslotsen eine zusätzliche Sicherheit, die sich auf die Jugendlichen positiv auswirkt.

Die dargestellten Untersuchungen geben Anlass zu der Vermutung, dass insbesondere kooperative Angebote der Berufsorientierung bisherige, informationsorientierte Angebote sinnvoll ergänzen, jedoch unbedingt einer wohlstrukturierten und möglichst individuell orientierten Begleitung der Jugendlichen bedürfen.

Nachdem nun einige zentrale Formen von Berufsorientierungsangeboten benannt und in ihrer Wirksamkeit beschrieben wurden, geht es darum, die Relevanz der von den Schulen zu vergebenden Formalqualifikationen zu beleuchten.

2.2.1.5 Der Stellenwert schulischer Formalqualifikationen bei der Lehrstellenvergabe

Für die Beantwortung der Frage, wie bedeutsam schulische Formalqualifikationen im Prozess der betrieblichen Auszubildendenrekrutierung sind, ist es sinnvoll, Schulabschlüsse und Schulnoten, soweit möglich, getrennt voneinander zu betrachten, da mit beiden Auswahl Faktoren jeweils unterschiedliche Annahmen über die Qualität eines Bewerbers einhergehen können. Zunächst wird dargelegt, welche Aussagen heutigen Schulzeugnissen entnommen werden, welchen Stellenwert sie haben und welche Anforderungen Arbeitgeber an ein zeitgemäßes Zeugnis stellen.

2.2.1.5.1 Zur Aussagekraft und zum Stellenwert von Schulzeugnissen

Schumann-Erny hat 2003 eine empirische Studie vorgelegt, in der sie sich mit der Frage auseinandersetzt, welche Aussagen verschiedene Abnehmergruppen aus einem Schulzeugnis ableiten und welche Ansprüche an eine Leistungs- oder Entwicklungsdokumentation gestellt werden. Hierzu wurden eine standardisierte Fragebogenerhebung und eine Gruppendiskussion durchgeführt.

Bei der quantitativen Teiluntersuchung wurden 31 staatliche und drei private Realschulen im Oberschulamtsbezirk Tübingen erfasst, das heißt, es können nur Aussagen über Zeugnisse der Schulart Realschule formuliert werden. Der Fragebogensatz wurde jeweils für Schüler einer neunten Klasse, deren Eltern und die Arbeitgeber im Rahmen des Betriebspraktikums konzipiert. Als problematisch erweist sich jedoch, dass jeweils rund ein Drittel der staatlichen wie auch der privaten Realschulen zum Untersuchungszeitpunkt das Betriebspraktikum noch nicht durchgeführt hatten und somit die Perspektive der Arbeitgeber und Ausbilder nur bruchstückhaft abgebildet werden kann (Schumann-Erny 2003, S. 111). Im Folgenden sollen diejenigen Befunde, die sich auf die Aussagekraft und den Stellenwert von Schulzeugnissen beziehen, skizziert werden.

Im Hinblick auf die Lesart des Zeugnisses geben 74 Prozent der Arbeitgeber an, das Zeugnis im Gesamten zu erfassen, das heißt, die Fächer, die Kopfnoten, Bemerkungen und Auffälligkeiten sind für die Arbeitgeber von Bedeutung (ebd., S. 120–121). Bei den Arbeitgebern schauen 42,4 Prozent immer auf die Kopfnoten, 41,4 Prozent meistens, 15,3 Prozent selten und lediglich ein Prozent gibt an, gar nicht auf die Kopfnoten zu schauen (ebd., S. 120).

Rund 70 Prozent der Arbeitgeber sehen in den Zeugnissen die Vergleichbarkeit von Lern- und Leistungsständen gesichert, allerdings sind zwei Drittel der Ansicht, dass Noten nicht gerechter sind als Berichtszeugnisse (ebd., S. 122). Es ist davon auszugehen, dass die betrieblichen Erfahrungen mit Berichtszeugnissen recht unterschiedlich sind.

Das Item „Ich bin für eine Schule ohne Zeugnisse“ beantworten Schüler, Eltern und Arbeitgeber mehrheitlich negativ. Am höchsten ist der Anteil bei den betrieblichen Vertretern mit 91 Prozent (ebd., S. 123), was für eine sehr hohe Akzeptanz der Notenzeugnisse bei den Abnehmern spricht.

Für die Frage nach dem Nutzen des Schulzeugnisses standen sechs Parameter mit einer Vierer-Skalierung von „auf jeden Fall“ bis „überhaupt nicht“ zur Auswahl:

- Vergleich mit anderen Schülern,
- Vergleich klassenintern,
- Kenntnis über Stand der Lernentwicklung,
- Dokument über das Erreichen der Unterrichtsziele,
- Rückmeldung über persönlichen Fortschritt,
- Dokument über persönliche Fähigkeiten,
- Dokument für Bewerbungen (ebd., S. 124).

Es fällt auf, dass alle Abnehmergruppen beim Parameter „Dokument für Bewerbungen“ mehrheitlich „auf jeden Fall“ angekreuzt haben, der Anteil der Arbeitgeber liegt bei 54,8 Prozent – eine solch deutliche Zustimmung ist bei keinem der anderen Parameter gegeben (ebd.). Dass das Zeugnis über den „Stand der Lernentwicklung“ informiert, bewerten 22,3 Prozent der Arbeitgeber mit „auf jeden Fall“ und 53,0 Prozent mit „eher“ (ebd., S. 126). Ob in Form des Zeugnisses eine „Rückmeldung über persönlichen Fortschritt“ vorliegt, wird von den Arbeitgebern kritisch beurteilt. Lediglich rund 20 Prozent meinen dies „auf jeden Fall“, während rund 45 Prozent im Zeugnis „eher“ eine Rückmeldefunktion erkennen (ebd., S. 127). Offensichtlich scheint das Zeugnis weniger als „Dokument für persönliche Fähigkeiten“ wahrgenommen zu werden. Nur circa 10 Prozent der Arbeitgeber beantworten dieses Item mit „auf jeden Fall“ (ebd., 128).

Welche Aussagen über das Wissen werden dem Schulzeugnis entnommen? Zur Auswahl stehen folgende Bereiche:

- Kenntnisse in einem Fach,
- Kenntnisse in einem Fachbereich,
- Zusatzwissen,
- Medienwissen,
- Defizite in einem Fach,
- Defizite in einem Fachbereich (ebd., S. 131).

Sowohl die Jugendlichen, die Eltern als auch die Arbeitgeber sind zu großen Teilen der Ansicht, dass die Zeugnisse „Kenntnisse in einem Fach“ widerspiegeln. Bei den Arbeitgebern meinen dies 42,4 Prozent „auf jeden Fall“, 50,5 Prozent „eher“ und 7,1 Prozent „weniger“. Hinsichtlich der „Kenntnisse in einem Fachbereich“ sagen nur noch 25,8 Prozent der Arbeitgeber „auf jeden Fall“, 52,3 Prozent bewerten das Item mit „eher“, 20,9 Prozent mit „weniger“ und 0,9 Prozent können im Zeugnis gar keine „Kenntnisse in einem Fachbereich“ erkennen (ebd.). Die Kategorien „Zusatzwissen“ und „Medienwissen“ sind für alle Befragten von nachrangiger Bedeutung.

Separat von den Aussagen über das Wissen wurden die Aussagen über das Können in den Zeugnissen untersucht. Zur Auswahl stehen folgende Kategorien:

- Besondere Begabungen in einem Fach,
- Fertigkeiten in schriftlicher Kommunikation,
- Beherrschen einer Fremdsprache,
- Medienkenntnisse,
- Sehen/Erkennen eines Problems,
- Kreativität,
- Zuhören-Können,
- Erfassen von Texten (ebd., S. 134).

Unstrittig scheint für die Arbeitgeber zu sein, dass das Zeugnis Aussagen zu besonderen Begabungen in einem Fach macht. Knapp 30 Prozent vertreten diese Position „auf jeden Fall“ und fast 45 Prozent meinen, dass dies „eher“ der Fall sei (ebd., S. 135). Eng verbunden mit dieser Kategorie ist das „Beherrschen einer Fremdsprache“; circa 75 Prozent der Befragten aller drei Gruppen geben an, dass dem Zeugnis zu entnehmen ist, ob Jugendliche eine Fremdsprache ak-

tiv umsetzen können (ebd.). Im Zeugnis eher nicht dokumentiert sind für die Arbeitgeber das Erfassen von Texten, die Fähigkeit des Zuhörens, Medienkenntnisse und das Problemerkennen (ebd., S. 139).

Trifft das Schulzeugnis auch Aussagen zu Schlüsselqualifikationen? Im Einzelnen wurden die Bereiche Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Fachkompetenz untersucht. Für den Bereich der Sozialkompetenz schließen die Arbeitgeber mehrheitlich aus, dass in puncto Teamfähigkeit, Kooperation und Konfliktfähigkeit einem Zeugnis Aussagen entnommen werden können (ebd., S. 142). Dem Bereich der Methodenkompetenz sind die Items „kann präsentieren“, „kann eigenständig Probleme lösen“ und „kann Informationen beschaffen und bearbeiten“ zuzuordnen. Mit Ausnahme der Informationsbeschaffung und -bearbeitung glauben die Arbeitgeber eher nicht, dass das Zeugnis über Methodenkompetenzen Auskunft erteilt (ebd., S. 143). Eindeutiger wird der Bereich der Fachkompetenz von den Befragten eingeschätzt. Die Arbeitgeber sind der Meinung, dass das Zeugnis in eingeschränktem Maße etwas darüber aussagt, ob ein Schüler „an der Sache interessiert“, „fachlich engagiert“ und „aufgeschlossen“ ist (ebd., S. 144).

Des Weiteren wurde untersucht, welche Informationen nach Ansicht der Befragten mit den Kopfnoten in „Verhalten“ und in „Mitarbeit“ einhergehen. Der Aussage „Eine Schülerin hat in Mitarbeit die Note ‚gut‘“ entnehmen die Arbeitgeber folgende Informationen:

Tab. 10: Einschätzung der Aussage „Eine Schülerin hat in Mitarbeit die Note ‚gut‘“ durch Arbeitgeber (nach Schumann-Erny 2003, S. 147)

Nennung nach Häufigkeit	Arbeitgeber
1.	Durchschnittsnote
2.	zeigt Interesse, ist aufgeschlossen
3.	denkt mit, arbeitet regelmäßig aktiv mit
4.	ist engagiert
5.	ist aufmerksam, hört zu
6.	fällt nicht auf, ist angepasst, ist willig
7.	ist teamfähig
8.	ist fleißig
9.	bemüht sich
10.	ist pünktlich und zuverlässig

An erster Stelle verbinden die Arbeitgeber mit der Note „gut“ die Vorstellung einer Durchschnittsnote. Es wird nicht differenziert zwischen der Art der Mitarbeit und den unterrichtlichen Teilbereichen, auf die sich diese bezieht. Zu großen Teilen scheinen die Befragten auch davon auszugehen, dass die Note „gut“ in Bezug auf die Mitarbeit Aufmerksamkeit, Engagement, Fleiß, Anpassbarkeit und Zuverlässigkeit des Bewerbers signalisiert. Insofern kann von einem „Signalwert“ (vgl. Schuchart 2007, S. 384) der Mitarbeitsnote gesprochen werden.

Eine weitere Frage der Untersuchung bezieht sich auf das „Verhalten“. Den Befragten wurde folgende Aussage zur Einschätzung vorgelegt: „Eine Schülerin hat in Verhalten die Note ‚befriedigend‘“.

Tab. 11: Einschätzung der Aussage „Eine Schülerin hat in Verhalten die Note ‚befriedigend‘“ durch Arbeitgeber (nach Schumann-Erny 2003, S. 150/151)

Nennung nach Häufigkeit	Arbeitgeber
1.	stört
2.	verhaltensauffällig, fällt negativ auf
3.	Defizite im Sozialverhalten
4.	ist unkonzentriert
5.	Desinteresse
6.	hat Probleme
7.	kann sich nicht in Gruppen integrieren
8.	Durchschnittsnote
9.	hält keine Regeln ein
10.	Probleme mit dem Lehrer
11.	eigene Persönlichkeit mit Profil
12.	nicht konfliktfähig
13.	vergreift sich im Ton, frech
14.	nicht tragbar, kommt nicht in Frage
15.	nicht teamfähig
16.	keine Aussage
17.	nicht angepasst
18.	langweiliger Unterricht

Im Vergleich zur Aussagekraft der Mitarbeitsnote weist die Verhaltensnote einen deutlich größeren Interpretationsspielraum auf. Mehrheitlich entnehmen Arbeitgeber dieser Verhaltensnote negative Aspekte wie fehlendes Disziplinbewusstsein, Unkonzentriertheit, Verhaltensauffälligkeit, mangelndes Integrationsvermögen und mangelnde Kritikfähigkeit. Jenseits davon kommen jedoch auch Aspekte zum Tragen, die belegen, dass die Arbeitgeber mit einer befriedigenden Verhaltensnote Irritationen in der Lehrer-Schüler-Beziehung assoziieren. So werden beispielsweise Probleme mit der Lehrkraft oder in der Unterrichtsgestaltung vermutet.

In Einzelfällen scheint eine befriedigende Verhaltensnote für die Arbeitgeber sogar einen positiven Signalwert zu haben: Offensichtlich handelt es sich um einen Bewerber, der seiner unterrichtlichen Lernumgebung respektive dem Lehrer Paroli zu bieten vermag und deswegen auch keine Konflikte scheut. Solch eine Interpretation ist jedoch eher die Ausnahme.

Für einige Personalverantwortliche ist die Note ‚befriedigend‘ aber schlichtweg nicht akzeptabel; der Bewerber manövriert sich damit selbst ins Abseits, weil er keine Passung zu den – wie auch immer ausgestalteten – betrieblichen Vorstellungen erzeugt. In solchen Fällen verhindert die Verhaltensnote eine weiterführende Aufnahme in das Auswahlverfahren und wirkt sich als Negativselektion aus.

Welche Aussagekraft wird den Ziffernnoten attestiert? Nach Schumann-Erny (2003, S. 154) sind 53 Prozent der Arbeitgeber der Ansicht, dass mittels der Noten keine präzise Angabe zum Leistungsniveau eines Schülers erfolgt. Der Aussage, dass gleiche Noten unterschiedliche Inhalte wiedergeben, stimmen circa 45 Prozent der Arbeitgeber „auf jeden Fall“ zu. Nimmt man den Anteil derjenigen hinzu, die dies mit Einschränkungen sehen, dann steigt der Anteil sogar auf

88 Prozent. Die befragten Arbeitgeber scheinen mit der Aussagekraft der Ziffernnoten recht kritisch umzugehen. So verwundert es nicht, wenn die Hälfte der Befragten für mehr Differenzierung bei der Angabe von Ziffernnoten plädiert. Aber auch ein ausdifferenziertes 20-Punkte-System als Alternative zur sechsstufigen Bewertung ist in den Augen der Arbeitgeber auf keinen Fall wünschenswert (ebd., S. 156). Ausgehend vom Votum für eine differenziertere Dokumentation der individuellen Lernentwicklung ist zu fragen, welche Alternativen gewünscht werden. In der Gruppe der Arbeitgeber zeichnet sich mit 86 Prozent eine deutliche Mehrheit für eine Kombination aus Bericht und Ziffernnoten ab. Möglicherweise sehen die Arbeitgeber in der von ihnen favorisierten Variante eine weitere Differenzierungsmöglichkeit oder vermuten einen höheren Anteil an Vergleichbarkeit (ebd., S. 196–197). Auch Testate möglicher Zusatzqualifikationen, die nicht über den herkömmlichen Fächerkanon abgedeckt sind, finden bei den Arbeitgebern mit beinahe 80 Prozent eine hohe Akzeptanz (ebd., S. 199). Trotz Artikulation vielfältiger Optimierungsmöglichkeiten darf aber nicht der Eindruck entstehen, als könnten die Arbeitgeber in den derzeitigen Zeugnissen keinen Nutzen erkennen. Die überwiegende Mehrheit unter ihnen betrachtet das Schulzeugnis als aussagekräftiges Bewerbungsdokument, das zwar ergänzungsbedürftig, aber prinzipiell nicht verzichtbar ist.

Was lässt sich aus der Perspektive der Gruppendiskussion, genauer gesagt der Arbeitgeber, über die Aussagekraft der Schulzeugnisse und die Anforderungen an künftige Zeugnisse sagen?

Der Stellenwert des Zeugnisses als Bewerbungsdokument ist unbestritten sehr hoch, auch bei der Elternschaft und den Schülern. Während es in der Großindustrie und im Dienstleistungssektor als Instrument der Vorauswahl eingesetzt wird, um den nachfolgenden Selektionsprozess inhaltlich entlasten zu können, setzt das Handwerk auf Praktikumsphasen im Betrieb und entscheidet über eine Lehrstellenvergabe auch ohne gründliche Sichtung des Zeugnisses (ebd., S. 244).

Nach den Aussagen befragt, die sich einem Zeugnis entnehmen lassen, knüpfen die Arbeitgeber an die Unterscheidung zwischen Kopf- und Einzelfachnoten an, was auch angesichts der formalen Gestaltung eines Zeugnisblattes naheliegend ist. Wie schon in der quantitativen Teiluntersuchung angedeutet, erhalten die Kopfnoten insofern einen besonderen Stellenwert, als sie mit unterschiedlichen inhaltlichen Kategorien in Verbindung gebracht werden (ebd., S. 248). Bemängelt werden fehlende Differenzierungsmöglichkeiten aufgrund einer nur vierstufigen Skalierung und mangelnde Transparenz hinsichtlich der Bewertungskriterien.

Der Fächerbereich wird im Wesentlichen nach zwei Gesichtspunkten beleuchtet: fachliche Bedeutsamkeit aus Sicht der betrieblichen Abnehmerschaft und Auffälligkeiten im Hinblick auf die Notenverteilung (ebd.). So verwundert es nicht, dass die Interpretationsspielräume der aufnehmenden Stellen weit auseinandergehen.

Den Arbeitgebern ist es ein Anliegen, ein höheres Maß an Transparenz darüber zu erzielen, inwiefern Schüler und Schülerinnen tatsächlich relevante Kompetenzen erreicht haben. Deswegen schlagen sie regelmäßige schriftliche Leistungsvergleiche während der gesamten Schulzeit vor. Sie plädieren also nicht für weniger schulische Leistungsüberprüfungen, sondern für mehr, allerdings müsse dabei der Lernentwicklungsstand sorgfältig dokumentiert werden. Die erst relativ spät stattfindenden Abschlussprüfungen könnten dazu keine zweckdienlichen Aussagen mehr machen, da die betrieblichen Einstellungsverfahren deutlich früher einsetzen (ebd., S. 264+277).

Leider nimmt Schumann-Erny (2003) keine Differenzierung nach Branchen oder Berufsbildern vor, insofern vermag die Studie keine Aussagen darüber zu treffen, ob es einen branchenspezifischen Umgang mit dem Realschulzeugnis gibt (ebd., S. 119).

2.2.1.5.2 Zur Anschlussfähigkeit von gleichwertigen Schulabschlüssen an den Ausbildungsmarkt

Im deutschen Bildungssystem werden Entscheidungen über die Schulart und somit über weitere Bildungs- und Lebenschancen meistens nach der vierten Klasse getroffen, das heißt im internationalen Vergleich zu einem relativ frühen Zeitpunkt. Jedoch muss die einmal getroffene Entscheidung nicht unumstößlich sein, denn es gibt die Möglichkeit des Erwerbs gleichnamiger Abschlüsse auf unterschiedlichen Schularten. Damit hat sich seit den 1960er Jahren ein Öffnungsprozess vollzogen, in dessen Folge die Bindung von Abschlüssen an bestimmte Schularten durchbrochen wurde beziehungsweise Schulabschlüsse teilweise unabhängig von der besuchten Schulart erworben werden können (vgl. Cortina/Trommer 2003, S. 343). Es stellt sich jedoch die Frage, ob die gleichnamigen Abschlüsse auch mit gleichwertigen Chancen auf einen Ausbildungsplatz verbunden sind oder ob es zu einer schulartenspezifischen Hierarchisierung von Abschlüssen kommt (vgl. Thiel/Sikorski 1998).

Hierzu hat Schuchart (2007) für die Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Bayern die Daten der jeweiligen Landesämter für Statistik zu den Eingangsklassen der Teilzeit-Berufsschulen herangezogen. Im Fokus steht der mittlere Schulabschluss, da dieser für die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung quantitativ besonders bedeutsam ist. Um vor allem diejenigen Berufe zu erfassen, deren Verbreitung an Berufsschulen nicht nur lokal begrenzt ist, wurden in jedem Bundesland 28 Fachklassen ausgewählt, deren Ausbildungsanfängerzahl jeweils knapp zwei Drittel sämtlicher Ausbildungsanfänger abdeckt. Da für Lehrlinge, die vor ihrem Ausbildungsbeginn bereits auf einer beruflichen Schule waren, nicht mehr feststellbar ist, auf welcher Schulart sie ihren schulischen Abschluss erworben haben, fließen in die Stichprobe nur Ausbildungsanfänger ein, die direkt von einer allgemeinbildenden Schule kommen. So ist es möglich, Aussagen zur Beziehung zwischen zuletzt erworbenem Schulabschluss und Herkunftsschulart zu generieren. Insgesamt setzt sich die Datengrundlage aus $N = 96818$ Lehrlingen zusammen, davon stammen $n = 49830$ aus Nordrhein-Westfalen und $n = 46988$ aus Bayern (Schuchart 2007, S. 388–389). Die Regelungen des Schuljahres 2004/05 zum Erwerb des mittleren Schulabschlusses unterscheiden sich in den benannten Bundesländern erheblich. Während in Bayern ein mittlerer Schulabschluss mit erfolgreichem Abschluss der zehnten Klasse an der Hauptschule, der Realschule und dem Gymnasium erworben werden kann, differenziert Nordrhein-Westfalen zwischen der Fachoberschulreife (kurz FOR) und der Fachoberschulreife mit Qualifikationsvermerk (kurz FOR+), die zum Besuch einer gymnasialen Oberstufe legitimiert. Beide Abschlüsse können an allen Schularten des allgemeinbildenden Schulsystems erworben werden, wozu in Nordrhein-Westfalen auch die Integrierte Gesamtschule zählt. Für leistungsfähige Hauptschüler besteht die Möglichkeit, ab der siebten Klassenstufe den Klassentyp B zu besuchen, der zur FOR führt. Mit Abschluss der Klassenstufe 10 im Klassentyp B bei mindestens durchschnittlich befriedigenden Leistungen in allen Fächern wird die FOR+ vergeben. Bei Gesamtschülern richtet sich die Vergabe der Abschlüsse FOR beziehungsweise FOR+ nach der Anzahl der besuchten Erweiterungskurse und dem Leistungsstand in den Grund- und Erweiterungskursen sowie in den sonstigen Fächern (ebd., S. 386).

Vor dem Hintergrund der Signaling-Theorie, die von einem prinzipiellen Informationsdefizit des Arbeitgebers aufgrund der Ungewissheit der Entscheidungssituation und gleichzeitig von einem hohen Signalwert ausgewählter, verdichteter Informationen²⁰ ausgeht, entwickelt Schuchart (ebd., S. 387–388) folgende Hypothesen:

20 Solcherlei verdichtete Informationen, die die Komplexität der Entscheidungssituation für den Arbeitgeber, also den Signalempfänger, vermindern helfen, sind zum Beispiel Schulabschlüsse, Schulnoten, ethnische Herkunft, Geschlecht und Berufserfahrung, wobei zwischen veränderbaren und nicht veränderbaren Signalwerten zu unterschei-

- Schüler aus Nordrhein-Westfalen mit einem an Hauptschulen beziehungsweise Gesamtschulen erworbenen mittleren Schulabschluss haben seltener Zugang zu angesehenen Ausbildungsberufen als Schüler mit einem mittleren Schulabschluss aus Realschulen. Anders gewendet, der Signalwert eines mittleren Schulabschlusses aus Haupt- oder Gesamtschulen liegt unter dem Signalwert eines mittleren Schulabschlusses aus Realschulen.
- Schüler aus Bayern mit einem auf einer Hauptschule erworbenen mittleren Schulabschluss haben genauso häufig Zugang zu angesehenen Ausbildungsberufen wie Schüler mit einem auf einer Realschule erworbenen mittleren Schulabschluss. Das heißt, der Signalwert eines mittleren Schulabschlusses ist auf beiden Herkunftsschularten gleich hoch.
- In beiden Bundesländern nimmt der ausbildungsbezogene Signalwert eines auf der Hauptschule erworbenen Schulabschlusses mit der Höhe der formalen Anforderungen zu.

Die Befunde aus den Chi2-Tests weisen auf eine schulartenbezogene Hierarchisierung hin. Im Einzelnen bedeutet das:

- In Nordrhein-Westfalen gelingt es nur 11,2 Prozent aller Ausbildungsanfänger mit der Herkunftsschulart Hauptschule und der FOR, in einem angesehenen Ausbildungsberuf Fuß zu fassen, während es bei den gleich qualifizierten Gesamtschülern 15,7 Prozent, bei den Realschülern 21,4 Prozent und bei den gleich qualifizierten Gymnasiasten sogar 37,6 Prozent sind. Selbst bei Vorliegen des Abschlusses FOR+ bewegt sich der Anteil von Ausbildungsanfängern aus Hauptschulen mit 16,3 Prozent immer noch signifikant unter dem Anteil von 21,4 Prozent, der sich auf geringer qualifizierte Ausbildungsanfänger aus Realschulen mit Abschluss FOR bezieht. Gesamtschulabsolventen mit dem Abschluss FOR+ haben jedoch deutlich öfter einen angesehenen Ausbildungsberuf begonnen als Realschulabsolventen mit dem Abschluss FOR. Dies bestätigt die erste Hypothese. Die Aussichten auf einen begehrten Ausbildungsplatz sind umso besser, je „höherwertiger“²¹ die vergebende Schulart ist (ebd., S. 391–392).
- Im Bundesland Bayern treten 23,7 Prozent der Ausbildungsanfänger mit mittlerem Schulabschluss aus Hauptschulen eine angesehene Ausbildung an, während es bei den gleich qua-

den ist. Bei der Einstellung von Auszubildenden sind die Betriebe in besonderer Weise auf Signale angewiesen, da ihnen zunächst einmal mit Beginn der Ausbildung Kosten entstehen, die sich erst spät amortisieren lassen. Dem Bewerber obliegt es, diejenigen Signale, die veränderbar sind, so zu gestalten, dass sie der antizipierten Erwartungshaltung des Arbeitgebers möglichst gut entsprechen (vgl. Schuchart 2007, S. 384). Für Bills (2003, S. 461) stellt sich die Frage, wodurch auf die Entscheidung von Arbeitgebern, einem Bewerber einen Ausbildungsplatz zuzuweisen, Einfluss genommen wird: „We need to examine in greater depth how employer behavior pertaining to job assignment – and hence the linkage between schooling and achievement – is influenced by, for example, occupational associations, gatekeepers, licensing, labor market stringency, and political maneuvering and bargaining within firms. Without disparaging the existing work in this area, we need something more than an exclusive reliance on wage models.“ Diese mehr oder weniger subtilen Prozesse ans Licht zu bringen, sie zu thematisieren, ist auch das Anliegen der vorliegenden Studie.

21 Die auf Schularten bezogenen attributiven Bezeichnungen „höherwertiger“ (z.B. Schuchart 2007, S. 383) beziehungsweise im negativen Vergleich dazu „geringerwertiger“ (ebd.) sind angesichts des fachlichen Kontextes zwar zutreffend, sprachlich aber nach Ansicht der Verfasserin der vorliegenden Studie in gewisser Hinsicht problematisch, da sie leicht zu einer Vergleichbarkeit der Wertigkeit von Schularten führen können. An dieser Stelle ist daher zum besseren Verständnis zu ergänzen, dass sich die vielfältigen *pädagogischen* Bemühungen der einzelnen Schularten nicht in eine Rangfolge von Wertigkeiten bringen lassen – dafür wäre das Konstrukt ‚schulische Wertigkeit‘ an sich zu komplex. Gemeint ist vielmehr, dass sich aus den als bekannt vorauszusetzenden Aussagen zu den Ansprüchen, die für den Erwerb eines bestimmten Schulabschlusses an einer bestimmten Schulart gelten, Sätze zur Vergleichbarkeit ableiten lassen.

lifizierten Anfängern aus Realschulen bereits 43,9 Prozent sind. Somit kann für Bayern die Annahme eines schulartunabhängigen Signalwertes des mittleren Schulabschlusses nicht bestätigt werden (ebd., S. 392).

- Bezogen auf die Hauptschule werden Schülern aus Nordrhein-Westfalen, die diese Schulart nicht mit dem Hauptschulabschluss, sondern mit dem Abschluss FOR oder FOR+ verlassen, deutliche Vorteile eingeräumt. Auch in Bayern hat der qualifizierende Hauptschulabschluss nach Klassenstufe 10 einen höheren ausbildungsbezogenen Signalwert als der einfache Hauptschulabschluss. Hauptschüler mit mittlerem Schulabschluss sind zu fast einem Viertel in der Kategorie der angesehenen Ausbildungsberufe vertreten, während dies in der Gruppe der Hauptschüler mit einem einfachen Hauptschulabschluss lediglich fünf Prozent gelingt. Anhand der Ergebnisse lässt sich die dritte Hypothese bestätigen; bezogen auf die gleiche Schulart, ist innerhalb der zu vergebenden Abschlüsse eine Abstufung erkennbar (ebd., S. 394).

In der referierten Studie ist von Berufen mit „hohem Prestigewert“ (ebd., S. 390) beziehungsweise von „angesehenen Ausbildungsberufen“ (ebd., S. 388) die Rede. Schuchart (2007) begründet ihre Terminologie mit einer „steigenden Inflation von Schulabschlüssen auf dem dualen Ausbildungsmarkt“ und geht davon aus, „dass der Anteil von Personen mit (Fach-)Hochschulreife unter den Ausbildungsanfängern nicht nur ein Indikator für das Anforderungsniveau, sondern auch für das gesellschaftliche Ansehen eines Berufes ist“ (ebd., S. 390). Aufgrund dieser Annahme kommt es dazu, dass in Nordrhein-Westfalen Ausbildungsberufe mit einem Anteil von mindestens 40 Prozent, in Bayern mit einem Anteil von mindestens 10 Prozent an Anfängern mit (Fach-)Hochschulreife zu den prestigereichen Berufen gezählt werden.

Ein bestimmtes Berufsbild im erläuterten Sinne mit ‚Prestige‘ in Verbindung zu bringen und daraus Schlüsse für den Stellenwert von Herkunftsschularten abzuleiten, ist in gewisser Weise ein gewagtes Unterfangen. Auch wenn das forschungsmethodische Vorgehen pragmatischen Gesichtspunkten verpflichtet ist, so mag doch bezweifelt werden, ob aus der Häufigkeit der höchsten Ausprägung der Variable ‚Qualifikationsprofil‘, also der bloßen Quantifizierung einer (Fach-)Hochschulreife, alleine schon auf das Vorhandensein eines prestigeträchtigen Berufsbildes geschlossen werden darf. Am Beispiel des ‚Hotelfachmanns‘, der in der Studie gerade noch zu den prestigereichen Berufsbildern gerechnet wird, zeigt sich die Zweifelhaftheit des Auswahlkriteriums. Gerade Tätigkeiten im Hotel- und Gaststättengewerbe haftet das Stigma wenig arbeitnehmerfreundlicher Arbeitszeiten und -bedingungen an, was unter anderem dazu führt, dass in diesem Sektor händeringend nach verlässlichen Nachwuchskräften Ausschau gehalten wird (vgl. BMBF 2012, S. 34).²²

Inwiefern mit bestimmten (Ausbildungs-)berufen so etwas wie Prestige verbunden wird, unterliegt auch in großem Maße tradierten historischen Entwicklungen und ist nicht zuletzt eine Frage des Zeitgeschmacks. Man denke zum Beispiel an das Berufsbild ‚Elektroniker/in Betriebstechnik‘, das laut Definition der Studie ganz und gar nicht im Verdacht steht, prestigeträchtig zu sein, aber im Gegensatz zu – mit von vermeintlich viel Prestige umgebenen – Berufsbildern wie

22 Auf Basis der Ergebnisse der Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung können Berufe mit einem hohen Anteil an unbesetzten Ausbildungsplätzen am betrieblichen Gesamtangebot identifiziert werden. Zu den zehn am stärksten unterbesetzten Berufsbildern zählen Restaurantfachmann/Restaurantfachfrau mit einem Anteil von 25,8 Prozent an unbesetzten Ausbildungsplätzen, Fachmann/Fachfrau für Systemgastronomie mit einem Anteil von 20,4 Prozent, Fachkraft im Gastgewerbe mit einem Anteil von 16,8 Prozent und Hotelkaufmann/Hotelkauffrau mit einem Anteil von 15,7 Prozent (BMBF 2012, S. 34).

„Bankkaufmann/Bankkauffrau“ bei späterer Weiterqualifizierung bis hin zur Selbstständigkeit wesentlich mehr persönliche Entwicklungsmöglichkeiten bietet. Umgekehrt haben manche berufliche Tätigkeiten wie etwa beim Militär oder in Sondereinsatztruppen durch Zuwachs an negativem Image an Prestige eingebüßt, obwohl für sie eine hochspezialisierte und kostspielige Ausbildung vonnöten ist. Dass nun also für immer mehr Berufe ein höherwertiger Schulabschluss vorausgesetzt wird, dürfte primär wenig mit einem Anstieg an Prestige zu tun haben, sondern möglicherweise eher mit Fragen der Kanalisierung von Bewerberströmen, wozu auch das Alter von Bewerbern zählt. In bestimmten Branchen, vorzugsweise im Dienstleistungssektor, verlangen Kundenstruktur und/oder Arbeitszeiten schlichtweg volljährige Auszubildende, die bereit sind, souverän und zeitlich flexibel auf die Bedürfnisse ihrer Kunden einzugehen. In diesem Zusammenhang haben dann jüngere Bewerber das Nachsehen.

Auch wenn nun der Aspekt des beruflichen Ansehens diskussionswürdig erscheint, so ist es das Verdienst der Studie, darauf aufmerksam zu machen, dass es bislang keine Hinweise gibt, die „für eine Gleichwertigkeit unterschiedlich erworbener Abschlüsse im Bezug auf Ausbildungs- und Berufschancen“ sprechen (Schuchart 2007, S. 396). Mit anderen Worten: die Herkunftsschulart scheint neben dem Schulabschluss einen großen Signalwert bei der Vergabe eines Ausbildungsplatzes zu besitzen. Eine Entkoppelungsoption hinsichtlich Schulart und Bildungsabschluss ist zwar faktisch am Ende der Grundschulzeit gegeben, zeitigt jedoch nicht die erhoffte Wirksamkeit. Demzufolge bilanziert Schuchart (ebd.) nüchtern: „Die Überlegung, ein Kind auf die Hauptschule übergehen zu lassen, da es ja auch dort den mittleren Schulabschluss erwerben könne, zählt sich im Hinblick auf spätere Ausbildungs- und Berufschancen nicht aus.“ Jenseits von Schulabschluss und Herkunftsschulart ist davon auszugehen, dass noch weitere Faktoren einen Einfluss auf die Ausbildungschancen haben.

2.2.1.5.3 Zum Stellenwert von Schulqualifikationen in kleineren Betrieben

Bei der Betrachtung der schulischen Formalqualifikationen verweist Imdorf (2007, S. 184) auf deren kontextspezifische Bedeutsamkeit, derzufolge „Ausbildungsbetriebe als selektierende Akteure in den Fokus der Analyse“ rücken sollten. Ausgehend von der Annahme, dass Betriebe ebenso wie Schulen (vgl. Gomolla/Radtke 2009) eine Eigenlogik in Bezug auf ihre Selektionsentscheidungen entwickeln, geht er der Frage nach, wie betriebliche Gatekeeper²³ in schweizerischen Klein- und Mittelbetrieben schulische Qualifikationen wahrnehmen. Gegenstand der Untersuchung ist die betriebliche Selektionspraxis, die der Autor mit Hilfe von Experteninterviews zu rekonstruieren versucht. Insgesamt fließen in die inhaltsanalytische Auswertung die Interviewdaten von 41 Ausbildungsbetrieben ein. Zu den Ausbildungsbetrieben zählen 14 Zahnarztpraxen, 9 Arztpraxen, 11 Autolackierereien sowie 7 Autowerkstätten, die in den Berufsbildern Zahnmedizinische/r Fachangestellte/r, Medizinische/r Fachangestellte/r, Lackierer/in und Automobilmechaniker/in ausbilden (vgl. Imdorf 2007, S. 186).

Was die Bedeutung der Schulart anbelangt, so ergibt sich bei den Zahnarztpraxen und den Autolackierereien kein einheitliches Bild. Demgegenüber kristallisiert sich bei den Arztpraxen und den Autowerkstätten ein Schulabschluss mit erweiterten Ansprüchen – dies entspricht dem

23 Auf den Begriff des ‚Gatekeepers‘ wird im Zusammenhang mit den Ausführungen zur Planung und Organisation von Interviews im empirischen Teil der Arbeit in extenso eingegangen. Im vorliegenden Teilkapitel wird hierunter eine betriebliche Person verstanden, die für die Einstellung von Auszubildenden zuständig ist. Im Einzelnen handelt es sich um die Inhaber einer (Zahn-)Arztpraxis, qualifizierte Praxisassistentinnen, Betriebsleiter, Filialleiter und Werkstattchefs (vgl. Imdorf 2007, S. 186). Verallgemeinert ausgedrückt, ist ein Gatekeeper ein den Lebenslauf strukturierender Akteur, „der spezifische institutionelle und organisatorische Kontexte repräsentiert“ (Struck 2001, zit. n. Imdorf 2007, S. 185).

deutschen Abschluss an einer Realschule – heraus. Sofern Schüler aus „Schulen mit Grundanforderungen“ (Imdorf 2007, S. 186) – diese sind mit den deutschen Hauptschulen vergleichbar – Berücksichtigung finden, kommen weitere Kriterien zum Zuge. Die Schüler müssen entweder ein überdurchschnittliches Notenbild vorweisen oder darauf vertrauen, dass die Konkurrenz durch besser qualifizierte Bewerber gering ausgeprägt ist.

Geringwertige Abschlüsse im Sinne der niedrigsten Regelschulabschlüsse gelten in Zahnarztpraxen und Autolackierereien als Indiz für mangelnde Berufsschultauglichkeit. In bestimmten Kontexten lassen sie sich jedoch noch durch überdurchschnittliche Zensuren kompensieren, so zum Beispiel in manchen Autolackierereien, in denen eher gut benotete Schüler aus „niedrig qualifizierenden Schulen“ (ebd., S. 187) Aufnahme finden als schlecht bewertete Schüler aus Schulen mit erweiterten Anforderungen. Generell zeichnet sich ab, dass mit dem besuchten Schultyp Auffassungsvermögen und Lerntempo assoziiert werden. Anders ausgedrückt, er gilt mehrheitlich als Maß für die zu erwartende Berufsschultauglichkeit. Beispielsweise wird bei Medizinischen Fachangestellten aus Schulen mit Grundansprüchen vermutet, dass sie in der Berufsschule einer Überforderung ausgesetzt sind (ebd.).

Absolventen aus Sonderschulen gelingt es in den Berufsbildern Automechaniker/in und Medizinische/r Fachangestellte/r so gut wie gar nicht, Fuß zu fassen. Für sie bestehen eher Chancen bei der Bewerbung auf anspruchärmere Ausbildungsberufe in den Zahnarztpraxen und Autolackierereien. Ansonsten gilt auch für sie, dass ein sonderpädagogischer Schulabschluss weniger von den Ausbildungsunternehmen selbst als Problem wahrgenommen, sondern vielmehr im Hinblick auf die Anforderungen der Berufsschule als unpassend eingestuft wird (ebd.).

Bei der Betrachtung von Schulnoten signalisieren die Befunde aus den Interviews, dass die Gatekeeper ein Notenbild möglichst ohne Auffälligkeiten wünschen, das heißt, weder überdurchschnittlich schlechte noch überdurchschnittlich gute Zensuren sind erfolversprechend. Bislang war der Fokus meist auf in der Notenskala nach unten abdriftende Bewertungen gerichtet; Noten im leistungsmäßigen Spitzenbereich scheinen jedoch genauso ‚verdächtig‘ zu sein, da daraus auf eine Überqualifizierung des Bewerbers geschlossen wird, was letztlich auch auf eine mangelnde Passung hinausläuft. Noch besser als Einzelnoten weisen Notenverläufe über mehrere Schuljahre auf den Einsatzwillen eines Schülers hin, insofern wird ihnen eine höhere Verlässlichkeit attestiert. Auf Ablehnung von Seiten der Betriebe stößt es, wenn sich Notenverläufe über mehrere Schuljahre verschlechtern (ebd.).

Inhaltlich werden die Fächernoten von den Gatekeepern unterschiedlich gewichtet, je nach Fach und Berufsbild. Besondere Relevanz kommt der Mathematiknote zu. Sie wird in der Autobranche als Indikator für technisches Verständnis und logisches Denk- und Vorstellungsvermögen interpretiert, hingegen lesen die Personalverantwortlichen in den medizinisch-technischen Assistentenberufen sie mit Blick auf mögliche Affinitäten „für das Medizinische“ schlechthin (Imdorf 2007, S. 188). Dies deutet an, dass insbesondere die Wahrnehmung und Einschätzung der Mathematiknote stark vom betrieblichen Kontext, in diesem Fall vom jeweiligen Berufsbild, in dem ausgebildet werden soll, abhängt. Bei den Befragten scheinen berufsbildspezifische Anforderungen offenbar ein mitgängiges Thema zu sein, vor deren Hintergrund dann die Note im Fach Mathematik reflektiert wird.

Anders verhält es sich mit den Noten in den Fremdsprachen. In einigen Arztpraxen sind gute Fremdsprachenkenntnisse angesichts einer international ausgerichteten Patientenschaft durchaus erwünscht. In der Autobranche kommt ihnen keine allzu große Bedeutung zu, da sie sich in der Berufsschule nicht in einem Prüfungsfach abbilden lassen (ebd.). Auch die Deutschnote erreicht längst nicht die Bedeutsamkeit einer Mathematiknote; in allen untersuchten Branchen

äußern sich die Befragten zu ihr ambivalent. Sofern zusätzliche Noten gewürdigt werden, handelt es sich bei den medizinischen Assistentenberufen um naturwissenschaftliche Fächer. Weitere Fächergruppen bleiben unberücksichtigt (ebd.).

Im betrieblichen Selektionskontext kommt den Schulnoten neben den bereits benannten Aspekten oftmals noch ein zusätzlicher Informationsgehalt zu. Gerade gute Leistungen in den sogenannten Lernfächern wie Geografie oder Biologie werden als Indiz dafür interpretiert, „dass sich jemand auch in Zukunft Mühe geben wird. Der Verlauf der Noten über mehrere Schuljahre wird zum Teil als Ausdruck von Lernfähigkeit und Persönlichkeit gedeutet. Andere Gatekeeper wiederum erkennen darin pubertär bedingte Leistungseinsbrüche oder zwischenmenschliche Probleme mit Lehrpersonen“ (Imdorf 2007, S. 188).

Schulnoten werden gemäß dieser Befunde aus drei Perspektiven ‚entschlüsselt‘:

- Was lässt sich aus ihnen über den zu erwartenden Erfolg in der Berufsschule entnehmen?
- Was sagen sie über die Bewältigung von berufsbildspezifischen Anforderungen aus?
- Welchen zusätzlichen Informationsgehalt können sie in Aussicht stellen?

In Ergänzung zur Beurteilung der Schulart und der Bedeutung von Schulnoten liegen den Ausbildungsbetrieben durch die Sichtung der Schulzeugnisse je nach Bundesland auch Informationen zum Verhalten, der Mitarbeit und zu Absenzen vor. Inwiefern sie selektiv wirksam werden, hängt von der Berufsbranche und weiteren Auswahlkriterien ab. Imdorf (2007, ebd.) stellt für Medizinische Fachangestellte fest, dass die Betragensnoten kaum thematisiert werden. Bei den Zahnmedizinischen Fachangestellten werden sie teilweise als Hinweis für Geduld, Teamfähigkeit, Mühe, Anstand und Motivation gewertet. Für die Autobranche lässt sich kein einheitliches Bewertungsmuster erkennen. Obwohl ambivalent beurteilt, können sie unter Umständen den Ausschluss aus dem weiteren Bewerbungsverfahren bedeuten. Für die meisten Betriebe der Untersuchung sind sie jedoch Anlass, die Erwartungen in puncto Verhalten im Rahmen eines Betriebspraktikums einer genaueren Überprüfung zu unterziehen.

Gerade bei den Betragensnoten meinen die Befragten, darin zuweilen das Spiegelbild einer Lehrer-Schüler-Beziehung erkennen zu können. Das führt dazu, dass die Benotung des Schülerverhaltens von einigen Betrieben aus kritischer Distanz wahrgenommen und für die eigene Praxis als nicht relevant erachtet wird. Betragensnoten geraten so in Gefahr, unnötigerweise relativiert und in ihrem Aussagewert geschmälert zu werden. Imdorf (2007, S. 189) weist darauf hin, dass sie „in der Regel erst in Kombination mit einem zweifelhaften Notenbild eine selektive Bedeutung“ erhalten.

Sämtliche Zeugnis- oder Halbjahresinformationszusätze, die sich auf Zeiten physischer Abwesenheit von der Schule beziehen, werden gemäß den Interviewaussagen in allen erhobenen Branchen mit Interesse zur Kenntnis genommen, nicht zuletzt, weil es doch immer wieder Unternehmen gibt, die sie ohne weitere Interpretationsversuche als praktikablen Weg verstehen, der Flut von Bewerbungsunterlagen auf ökonomische Art und Weise Herr zu werden. Ob sie im weiteren Verlauf des Auswahlverfahrens eher pathologisierend oder moralisierend ausgelegt werden, ist vom Berufsbild abhängig. In den (Zahn-)Arztpraxen werden häufige Absenzen als Zeichen wiederkehrender Erkrankungen gesehen, die wiederum eine Folge früher Überlastungsreaktionen und fehlender Belastungsfähigkeit sind. Kurzum: Absenzen stellen ein ernst zu nehmendes Risiko für Arbeitgeber dar. In der Autobranche werden sie hingegen eher aus einem moralischen Blickwinkel betrachtet; wer in der Schule bereits dazu neigt, häufig zu fehlen, wird auch im Berufsleben eher unpünktlich, unzuverlässig oder gleichgültig sein.

Egal, wo der Schwerpunkt der Interpretation ansetzt, es ist aus betrieblicher Sicht gleichwohl nötig, sich die Gründe für diverse Formen von Fehlzeiten genau erklären zu lassen. So können durchaus auch unentschuldigte Absenzen je nach Umstand noch auf Akzeptanz stoßen. Fasst man die Befunde zu Abwesenheitsinformationen zusammen, so lässt sich sagen, dass eine Kumulation von ‚Risikofaktoren‘ – sprich unbefriedigendes Notenbild, häufige Absenzen, unzulängliche Erklärungsversuche, erfolglos absolviertes Betriebspraktikum, ungefälliges Auftreten – dem Erfolg einer Bewerbung um einen Ausbildungsplatz auf jeden Fall abträglich ist (ebd.).

Bei aller Aufmerksamkeit gegenüber den schulischen Formalqualifikationen fällt auf, dass sie von den Gatekeepern in ihrer Relevanz immer wieder relativiert werden. Die Gründe, aufgrund derer schulische Zertifikate doch inhaltlich ausgehöhlt werden können, sind jedenfalls nicht branchenabhängig (vgl. Imdorf 2007, S. 189–190), wie die folgende Auflistung zeigt:

- An erster Stelle steht betriebliches Misstrauen gegenüber dem Modus der schulischen Leistungsbewertung und Leistungsdokumentation.
- Vorteilhafte schulische Qualifikationen sagen nach Ansicht der Betriebe noch längst nichts darüber aus, wie gut ein Auszubildender seine Kompetenzen auf die Praxis übertragen kann.
- Betrieblich unter Beweis gestellte Willens- und Interessensbekundungen werden oftmals als aussagekräftiger angesehen als Zeugnisinformationen; so können persönliche Referenzen im Einzelfall vor einer Überbewertung negativer schulischer Aussagen schützen.
- Im Zuge einer Netzwerkeinkruterung können Faktoren zum Tragen kommen, die primär mit den schulischen Qualifikationen kaum etwas zu tun haben, zum Beispiel Geschäftsverbindungen eines Elternteils oder beider Elternteile des Bewerbers zum Ausbildungsunternehmen oder innerbetriebliche Mechanismen, die die ‚Eignung‘ eines Kandidaten von bereits bestehenden Teamstrukturen abhängig machen.
- Die Aussagekraft von Zeugnissen interessiert zudem wenig, wenn die Aussagekraft eines Bewerbungsfotos höher gewichtet wird und über den weiteren Verbleib im Auswahlverfahren entscheidet²⁴.
- Ähnlich verhält es sich, wenn ein Unternehmen von vorne herein auf der Suche nach einem Nichtraucher oder einem Jugendlichen ohne Migrationshintergrund ist.
- Sonderfälle liegen vor, wenn bewusst Leistungsschwächeren eine Chance gegeben wird und/oder eine ausgewiesene Gruppe von Benachteiligten bei der Vergabe einer Lehrstelle berücksichtigt werden soll. In der von Imdorf (2007) untersuchten Gruppe ist es einzelnen Ausbildungsunternehmen ein Anliegen, sich in ausgeprägtem Maße sozial zu engagieren und eben gerade jene Jugendlichen in Form eines Ausbildungsplatzes zu unterstützen, die allein mittels ihrer Schulqualifikationen kaum Aussichten auf ein berufliches Weiterkommen hätten.

Die vielfältigen Möglichkeiten zur Relativierung schulischer Formalqualifikationen belegen, „dass sie als variabel gewichtbare Teilchen eines umfassenden Ressourcenmosaiks in die be-

²⁴ Mit der Einführung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes AGG am 18.08.2006 hat sich die Bedeutung von Bewerbungsfotos gewandelt, da sich aus ihnen Rückschlüsse zum Beispiel auf das Geschlecht oder die ethnische Zugehörigkeit ziehen lassen, was potenziell zu einer Ungleichbehandlung der Bewerberinnen und Bewerber führen könnte. Aus Furcht vor möglichen Klagen haben zwischenzeitlich viele Unternehmen ihre Bewerbungsverfahren umgestellt und verzichten auf das Einsenden eines Bewerbungsfotos. Der Bewerberschaft wird empfohlen, ein Lichtbild in die Bewerbung nur noch dann aufzunehmen, wenn der Arbeitgeber dies ausdrücklich wünscht (Reins, Stephan: Bewerbungsfoto. <http://www.bewerbung-tipps.com/bewerbungsfoto.php>).

trieblichen Selektionskalküle einfließen“ (Imdorf 2007, S. 190). Das führt zur Überlegung, dass die Selektion im Rahmen der dualen Berufsausbildung besonderen Mechanismen unterliegt.

Imdorf (2007, ebd.) spricht von unterschiedlichen „Selektionslogiken in Schulen und Betrieben“ und erklärt damit die für die Schweiz geltende eingeschränkte statistische Relevanz von schulischen Formalqualifikationen für die Lehrstellenvergabe. Schulen und Betriebe unterlägen einem unterschiedlichen Leistungsverständnis.

Im Hinblick auf die Berufsschulen sei wichtig, dass die Schüler Gewähr dafür bieten, die Aufrechterhaltung etablierter Unterrichtsarrangements nicht zu torpedieren. Der zuletzt erworbene Schulabschluss sowie die Noten der abgehenden Schularbeit seien als Prädiktoren für die Leistungen in der Berufsschule zu werten. Als berufsschulische Minimalanforderung gelte ein mittelmäßiges Notenbild der Herkunftsschulart (Imdorf 2007, S. 191).

Das betriebliche Leistungsverständnis setzt hingegen andere Schwerpunkte: hier gehe es um das Verstehen und die Förderung betrieblicher Produktionsabläufe von Seiten des Auszubildenden. Letztlich müsse der Bewerber ein Garant für die Sicherung unternehmerischer Produktivitätskalküle sein. Auf keinen Fall dürfe es zu Beeinträchtigungen des Absatzes kommen (ebd., S. 190).

Zugespitzt formuliert: Die Betriebe lassen sich letztlich von der Relevanz alter und neuer Bilanzzahlen leiten, die Berufsschulen von der Aussicht auf eine unter dem Strich als gelungen zu bezeichnende Unterrichtsarbeit. Es ist naheliegend, dass die Funktionslogik einer allgemeinbildenden Schule derjenigen einer Berufsschule mehr ähnelt als der eines Unternehmens. Daher verwundert es nicht, wenn zur Einschätzung der Betriebstauglichkeit eines Bewerbers Merkmale jenseits der Schulqualifikationen herangezogen werden: Alter, Wohnort, Nationalitäts- und Geschlechtszugehörigkeit, familiärer Kontext, Hobbys, Referenzen und so weiter. Ganz besonders aussagekräftig scheinen die vor allem in kleineren Betrieben verbreiteten Betriebspraktika²⁵ zu sein. Sie „ermöglichen die Abklärung von betriebsrelevanten, inkorporierten Ressourcen („Kompetenzen“): Ausstrahlung, Erscheinungsbild, Umgangsformen, Arbeitsmanagement, Selbstmanagement, Teamfähigkeit, physische und psychische Verfassung, technisches und kommunikatives Geschick etc“ (ebd., S. 191).

Für die eingangs in diesem Unterkapitel gestellte Frage nach dem Zusammenhang von Schulqualifikationen und kleineren Ausbildungsbetrieben lässt sich sagen, dass schulische Zertifikate zunächst einmal mit Blick auf die Erfordernisse einer Berufsschule interpretiert werden, allerdings entscheidet diese nicht primär über die Mitgliedschaftsvergabe der dualen Berufsausbildung. Diesbezüglich spielen immer noch die Betriebe die Rolle des Züngleins an der Waage, weil über sie die Lehrverträge zustande kommen.

Wie bislang deutlich wurde, kann die Bedeutsamkeit schulischer Formalqualifikationen präziser beurteilt werden, wenn eine Differenzierung auf der institutionellen Ebene nach Ausbildungsbetrieb und Berufsschule vorgenommen wird. Eine weitere Differenzierungsebene ergibt sich in Form der Bewerbersituation: sind die Bewerberzahlen hoch oder eher niedrig? Imdorf (2007, S. 192) kommt für die Schweiz zu dem Schluss, dass bei hohen Bewerberzahlen, also bei einer großen Nachfrage nach den zur Verfügung stehenden Ausbildungsplätzen, die Bewerber aus niedrig qualifizierenden Herkunftsschularten, zum Beispiel aus den Sonderschulen, praktisch chancenlos sind, da das Angebot von schulisch besser Qualifizierten ausreichend ist. Allgemeiner ausgedrückt, Schulqualifikationen steigen in ihrer Bedeutsamkeit, wenn die

²⁵ In der Schweiz werden diese üblicherweise als „Schnupperlehre“ bezeichnet.

Bewerberzahlen hoch sind und die Unternehmen im Zuge einer besseren Bewältigung der Bewerbermassen auf möglichst ökonomische Bearbeitungsverfahren setzen (Ulrich/Krewerth 2006, S. 171).

Unter zusätzlicher Berücksichtigung der Herkunft führt eine hohe Bewerbernachfrage dazu, dass schulisch gut qualifizierte inländische Jugendliche ihre Lehrstellenchancen wahren können. Dies gilt sowohl für die Schweiz als auch für Deutschland. Allerdings ist in der Schweiz eine starke Leistungsselektion eher bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu beobachten, das heißt, in der Gruppe der schulisch gering Qualifizierten sind die größten Chancenungleichheiten zwischen den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zu verzeichnen (Imdorf 2007, S. 193).

Wenn durch Bezugnahme auf die Merkmale Lohn-/Einkommenserwartungen und Prestige, die nach Imdorf (ebd.) bis zu einem gewissen Grad mit den Anspruchsniveaus der Ausbildungsberufe korrelieren, eine weitere Differenzierungsebene entsteht, so setzen sich Schulqualifikationen als Selektionsnorm bei Betrieben, die in anspruchsvolleren Berufsbildern ausbilden, eher durch. Ein Vergleich der untersuchten vier Branchen ergibt, dass in den anspruchsvolleren Ausbildungsberufen Automechaniker/in sowie Medizinische/r Praxisassistent/in die Gatekeeper angeben, ihre Präferenzen bezüglich schulischer Formalqualifikationen in stärkerem Maße berücksichtigt zu sehen als in den weniger angesehenen Berufsbildern Dentalassistent/in sowie Autolackierer/in (ebd.). Damit bleibt aber noch ungeklärt, ob das Angebot an schulisch gut qualifizierten Jugendlichen bei anspruchsvollen Berufen nur deshalb so groß ist, weil es sich um eben jene ausgewählten Berufsbilder handelt, oder ob die betrieblichen Präferenzen bereits im Vorfeld ausreichend kommuniziert wurden oder jedenfalls gründlicher als in anspruchsärmeren Berufen und somit als bekannt voraussetzen waren.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass die Vergabe von Lehrstellen stets mit einer Rechtfertigung gegenüber verschiedenen Personengruppen wie etwa betrieblichen Mitarbeitern, Geschäftspartnern, Kunden, Angehörigen, Finanzierungsträgern einhergeht. Schulqualifikationen können in einem solchen Kontext selektionsrelevant werden, indem sie eine Legitimationsressource betrieblicher Entscheidungen darstellen (ebd., S. 194). Der von Imdorf (2007) betonte Widerspruch von Diskurs und Empirie insbesondere in der Erklärung der Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ließe sich mit der Legitimationsfunktion schulischer Formalqualifikationen erhellen: „Mit dem dominanten Diskurs um die Bedeutung von Schulqualifikationen bei der Lehrlingsselektion steht den Ausbildungsbetrieben eine legitime und kostengünstige Begründungsressource für den Ausschluss solcher Bewerbergruppen zur Verfügung, auf die sich Betriebe aus anderen Gründen nicht einlassen möchten. Das Argument der schulischen Defizite wirkt dabei im Fall des Ausländerausschlusses besonders überzeugend, da die Forschung signifikant schwächere schulische Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund unablässig aufzeigt. Dass solche Leistungsunterschiede für die betriebliche Selektion relevant seien, wird dabei selbstverständlich angenommen“ (ebd., S. 195).

Auch wenn die in diesem Unterkapitel thematisierte Studie nur ein eingeschränktes Spektrum an Berufsbildern beleuchtet – zum Beispiel bleiben kaufmännische Ausbildungsberufe unerwähnt –, so ist es ihr Verdienst, auf Folgendes hingewiesen zu haben:

- Die Beurteilung der Bedeutsamkeit schulischer Formalqualifikationen im Rahmen der Lehrlingsselektion unterliegt einer kontextspezifischen Betrachtung. Insofern ist es sinnvoll und gewinnbringend, in forschungsmethodisch geeigneter Art und Weise die Perspektive von Personalverantwortlichen zu eruieren und zu rekonstruieren.

- Ausbildungsbetriebe und Berufsschulen arbeiten jeweils gemäß ihrer unterschiedlichen Selektionslogiken.
- Betriebliche Entscheidungsprozesse sind stets einem Rechtfertigungszwang unterworfen. Daher bilden Schulqualifikationen eine wichtige Legitimationsressource für Personalentscheidungen, möglicherweise aber nicht die allein gültige.

Nachdem nun verdeutlicht wurde, welchen Stellenwert Schulqualifikationen in kleineren Betrieben haben, soll analog hierzu die Perspektive von Großunternehmen entfaltet werden.

2.2.1.5.4 Zum Stellenwert von Schulqualifikationen in Großunternehmen

Moser (2004, S. 10) widmet sich in seiner Studie ‚Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung‘ dem Übergang von der obligatorischen Schulbildung in die berufliche Grundbildung und geht von der Prämisse einer Diskrepanz zwischen den Anforderungen und Erwartungen der Lehrbetriebe und den individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen aus (vgl. z.B. Stalder 1999; Stalder 2000; Zeller 2002).

Er moniert, dass in bisherigen Studien die Erwartungen der Wirtschaft an die Jugendlichen meist in sehr allgemeiner Form als Schlüsselqualifikationen beschrieben worden seien (z.B. Seitz 1988; Geser 1999), „so dass der Eindruck entstehen könnte, schulisches Wissen und Können seien für den erfolgreichen Übergang in die Arbeitswelt sekundär: Hauptsache, Teamfähigkeit, Selbstständigkeit und Kreativität sind vorhanden“ (Moser 2004, S. 12). Da seines Erachtens „die Schule keine einheitliche und somit für die Arbeitswelt verbindliche Leistungsmessung vollzieht und weil die Schulzeugnisse scheinbar zu wenig Auskunft über den erreichten Leistungsstand geben, verlassen sich die Betriebe bei der Lehrlingsauswahl auf eigene Tests. Mit den Tests sollen standardisierte Erkenntnisse über das schulische Wissen und Können sowie über die berufsspezifischen Fähigkeiten der Kandidatinnen und Kandidaten für eine Lehrstelle gewonnen werden. Diese Testverfahren sind bislang kaum wissenschaftlich untersucht worden und es bestehen keinerlei Informationen über den Stellenwert der Testverfahren bei der Lehrlingsauswahl“ (ebd.).

Die sehr umfangreich angelegte quantitative Studie verfolgt sieben Fragestellungen, von denen für die vorliegende Arbeit nur die beiden folgenden von Interesse sind²⁶ (Moser 2004, S. 105):

- Welche Rolle kommt der Schule bei der Lehrlingsselektion zu?
- Inwiefern gelingt es den Unternehmen, die Lehrlingsauswahl nach dem Leistungsprinzip vorzunehmen und nicht nach Merkmalen wie Herkunft oder Geschlecht?

Die Stichprobe setzt sich aus insgesamt 1420 Jugendlichen zusammen, die sich bei acht Schweizer Großunternehmen für eine Lehrstelle beworben hatten²⁷:

²⁶ Die sieben Fragestellungen lassen sich drei Themenbereichen zuordnen: 1. Koordination zwischen obligatorischer Schulbildung und beruflicher Grundbildung, 2. Selektion als Aufgabe von Schule und Unternehmen, 3. Berufswahl als Entscheidungsprozess. Da der erste und der dritte Themenbereich mit der vorliegenden Arbeit nur wenig zu tun haben, soll der zweite Themenbereich in den Fokus gerückt werden.

²⁷ Es fällt auf, dass die Zahlen pro Unternehmen zuweilen erheblich voneinander abweichen, was auf die regional eingeschränkten Gruppen von Jugendlichen zurückzuführen ist, die sich bei dem jeweiligen Unternehmen beworben hatten. Teilweise hatten die Unternehmen auch schon eine Vorauswahl getroffen oder es konnten aus organisatorischen Gründen nicht sämtliche Bewerber in die Untersuchung einbezogen werden (Moser 2004, S. 114). Aufgrund der selektiven Auswahl der Unternehmen ist die externe Validität der Untersuchung begrenzt, dafür konnte die interne Validität verbessert werden.

Tab. 12: Stichprobe der Kandidatinnen und Kandidaten für eine Lehrstelle nach Unternehmen und Berufslehre beziehungsweise Berufsfeld (nach Moser 2004, S. 115)

	ABB	Migros	Novartis	SBB	Siemens	SR Technics	Swisscom	UBS	Total
KV									
Kaufmännische/r Angestellte/r	31		25	284	13		113	140	606
Verkauf									
Verkäufer/in		74							74
Detailhandelsangestellte/r		25							25
Technik/Werkstatt									
Polymechaniker/in	28		4	18	6	73			129
Konstrukteur/in			2		4				6
Apparatebauer/in	3					4			7
Elektroniker/in	13		2		10	17	8		50
Automatiker/in	39		7	14		12			63
Informatik/Mediamatik									
Informatiker/in	22		12	1	25	12	188		260
Mediamatiker/in									
Logistik									
Logistikassistent/in			8	46	2	5			61
Labor									
Biologielaborant/in			44						44
Chemielaborant/in			58						58
Chemikant/in			37						37
Total	127	99	199	363	60	123	309	140	1420

Zu den von den Unternehmen durchgeführten Selektionsverfahren ist anzumerken, dass sie sich in verschiedenerlei Hinsicht unterscheiden. Allen Befragten gemeinsam ist jedoch, *dass* Eignungstests zur Ökonomisierung der Lehrlingsauswahl eingesetzt werden. Folgende Varianten werden praktiziert (Moser 2004, S. 115/116):

- Betriebsinterne Tests als integraler Bestandteil des Auswahlverfahrens werden bei UBS, Migros, SBB und SR Technics eingesetzt.
- Betriebsexterne Tests, die vor der eigentlichen Bewerbung stattfinden, sind bei ABB, Siemens und Swisscom abzulegen. Die Testergebnisse werden den Bewerbungsunterlagen beigelegt und bilden neben diesen eine weitere Entscheidungsgrundlage für oder gegen eine Einladung zum Bewerbungsgespräch und/oder zu einem Assessment.
- Eine Kombination beider Verfahren gelangt bei Novartis zum Einsatz.

Die quantitative Datengrundlage der 1420 Jugendlichen setzt sich zusammen aus (ebd., S. 147):

- den Bewerbungsunterlagen,
- betriebsinternen und betriebsexternen Eignungstests,

- einer Auswahl von PISA 2000-Testaufgaben zur Lesekompetenz und zur mathematischen Grundbildung,
- einem PISA-Kurztest,
- Selbst- und Fremdeinschätzungen im Rahmen eines Assessments zu den Kategorien ‚Sozialkompetenzen‘, ‚Selbstkompetenzen‘ und ‚Sonstige‘,
- Items zum Berufswahlverhalten.

Was die Ergebnisse der Untersuchung anbelangt, so werden diejenigen Befunde herausgegriffen, die Aussagen zur Schulart, zu den Noten, zu den Schulfächern sowie zu Geschlecht und Muttersprache machen.

Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem zuvor besuchten Schultyp und dem ausgewählten Berufsfeld? In Bezug auf die Schultypen sei angemerkt, dass die Schweiz und die Bundesrepublik Deutschland von jeweils unterschiedlichen Begrifflichkeiten ausgehen. Unter der Bezeichnung „Realschule“ ist in der Schweiz, anders als in der Bundesrepublik Deutschland, eine Schulart mit Grundansprüchen zu verstehen. Die schweizerische „Sekundarschule“ steht für eine Schulart der Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen und ist am ehesten mit der Schulart zu vergleichen, die in Deutschland als „Realschule“, „Mittelschule“ oder „Regelschule“ bezeichnet wird. Eine eindeutige Zuordnung der schweizerischen Schultypen ist aufgrund der deutschen länderspezifischen Ausgestaltungen mit integriertem oder teilintegriertem Schulsystem problematisch.

Über alle benannten Berufsbilder hinweg betrachtet, erhalten nur 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler der schweizer Realschule eine Lehrstelle. Bei den Jugendlichen der schweizer Sekundarschule liegt der Anteil bei 39 Prozent, bei den Gymnasiasten bei 47 Prozent (ebd., S. 176). In den Berufsfeldern Verkauf, Logistik und Technik/Werkstatt sind die Schüler der Realschule gegenüber jenen der Sekundarschule im Hinblick auf ein Lehrstellenangebot benachteiligt. Für Gymnasialabsolventen ergeben sich in allen Berufsfeldern mit Ausnahme von Verkauf und Logistik – in diesen Feldern gingen gar keine Bewerbungen von Gymnasiasten ein –, tendenziell bessere Erfolgsaussichten. Insgesamt zeigt sich, „dass die Schullaufbahn für den Erfolg bei der Lehrstellensuche absolut entscheidend ist und den Jugendlichen der Realschule viele Wege bei der Lehrstellensuche verbaut sind“ (ebd., S. 178). Inwiefern sind die Schulnoten für den Lehrstellenerfolg bedeutsam?

Moser (ebd.) weist eingangs auf das grundlegende Problem der mangelnden Vergleichbarkeit von Noten zwischen Fächern und Lehrenden hin. Meist finde mangels passender diagnostischer Instrumente eine Ausrichtung der Benotung an einer sozialen Bezugsnorm statt. Zur Ergänzung sei noch angemerkt, dass die Note 6 in der Schweiz die Bestleistung bezeichnet, während die Note 1 einem ‚Ungenügend‘ entspricht.

Die Analyse der Noten in Mathematik, Deutsch, Französisch und Englisch ergibt keinen konsistenten Zusammenhang von Schulnoten und Lehrstellenerfolg. Die Notenmittelwerte der einbezogenen Fächer liegen relativ nah beieinander. Zwar sind die Unterschiede zwischen den Noten erfolgreicher und erfolgloser Lehrstellenbewerber in den Fächern Mathematik und Französisch statistisch signifikant, die Effektgrößen sind jedoch gering. Die Noten spielen somit bei der Lehrlingsselektion keine bedeutende Rolle. Obwohl ein großer Teil der Jugendlichen mit der sehr guten Note von 5,5 eine Absage bekommt, gelingt es umgekehrt auch Jugendlichen mit eher schlechten Noten, ein Lehrstellenangebot bei einem Großunternehmen zu erhalten (ebd., S. 179).

Tab. 13: Noten nach Schulfach und Erfolg bei der Lehrstellensuche (nach Moser 2004, S. 179)

	Lehrstellenangebot eines Unternehmens	n	M	SD
Mathematik	nein	723	4.68	0.61
	ja	452	4.77	0.65
Deutsch	nein	721	4.68	0.46
	ja	449	4.65	0.45
Französisch	nein	700	4.62	0.66
	ja	436	4.52	0.64
Englisch	nein	643	4.78	0.64
	ja	421	4.73	0.65

Die nachfolgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der Prüfung auf statistisch signifikante Notenunterschiede zwischen Jugendlichen mit Lehrstellenangebot und Jugendlichen mit Absage. Die Mittelwerte der ‚erfolgreichen‘ Jugendlichen liegen im Fach Mathematik 0.08 Notenpunkte höher, in den übrigen Fächern tiefer als die Notenpunkte der ‚erfolglosen‘ Jugendlichen.

Tab. 14: Differenzen zwischen den durchschnittlichen Noten erfolgreicher und erfolgloser Jugendlicher auf Lehrstellensuche nach Schulfach (nach Moser 2004, S. 180)

	Differenzen	Standardfehler der Differenz SE	p-Wert	Effektgröße d
Mathematik	-0.08	0.04	0.02	-0.13
Deutsch	0.03	0.03	0.29	0.06
Französisch	0.10	0.04	0.01	0.15
Englisch	0.04	0.04	0.29	0.07

Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Mathematiknote und der mathematischen Grundbildung nach PISA sowie zwischen der Deutschnote und der Lesekompetenz?

Zur Beantwortung dieser Frage wurden Korrelationskoeffizienten berechnet. Wie die nachfolgende Tabelle zeigt, ergeben sich häufig statistisch signifikante Zusammenhänge, die jedoch sehr klein sind.

Tab. 15: Zusammenhang zwischen Noten und Grundbildung (nach Moser 2004, S. 180)

	Realschule		Sekundarschule		Gymnasium	
	Mathematik	Deutsch	Mathematik	Deutsch	Mathematik	Deutsch
Mathematik	0.07		0.27*		0.28*	
Lesen		0.18*		0.11*		0.10

Auch im Hinblick auf die Lesekompetenz und die mathematische Grundbildung kann somit bei der untersuchten Stichprobe und den einbezogenen Großunternehmen von einer geringen Aussagekraft der Noten ausgegangen werden.

Moser (2004, S. 181) resümiert: „Der beinahe unbedeutende Zusammenhang zwischen Note und Leistung ist Ausdruck der unterschiedlichen Benotungsmaßstäbe der Lehrpersonen. Trotz Berücksichtigung des Schultyps sagen die Noten wenig über die effektive Leistungsfähigkeit der Jugendlichen aus. Dies ist auch bei den selektionierenden Unternehmen längst bekannt. Daher stützen sie sich bei der Lehrlingsauswahl nicht primär auf die Noten ab. Das Ergebnis muss allerdings dahingehend relativiert werden, als es nicht für sämtliche Unternehmen von gleicher Gültigkeit ist. Die UBS bekennt sich explizit dazu, dass sowohl der Besuch von Schulen mit erweiterten Ansprüchen (Sekundarschule, Gymnasium) als auch gute Schulnoten eine Voraussetzung für eine Lehrstelle sind.“

Ausgehend von den Befunden ist es naheliegend zu hinterfragen, wodurch sich der geringe Zusammenhang zwischen Noten und überprüften Kompetenzen begründet. Erstens deutet Moser (2004) in seinen Erläuterungen bereits auf die Schwachstellen schulischer Benotungen hin. Andererseits wäre auch zu fragen, ob die benannten Kompetenzen tatsächlich das erfassen, was sie vorgeben zu erfassen. Diese Problematik wurde in der Bildungsforschung zum Beispiel anhand der Frage „Was messen internationale Schulleistungstudien? Schulleistungen, Schülerfähigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Wissen oder allgemeine Intelligenz?“ (Rindermann 2006) bereits aufgegriffen, soll an dieser Stelle jedoch nicht vertieft werden, da zu weit vom Thema wegführend. Ein dritter Aspekt bezieht sich auf die Abnehmer selbst. Offensichtlich scheint bei den untersuchten Großunternehmen keineswegs ein einheitliches Verständnis darüber zu herrschen, worin die schulischen Voraussetzungen für eine Lehrstelle liegen. Erhalten manche Unternehmen nur deshalb gute Bewerbungen, weil sich zu ihnen automatisch die Leistungstärksten hingezogen fühlen und wagen es Leistungsschwächere womöglich von vornherein gar nicht, ihre Unterlagen einzureichen? Oder ist es solchen Unternehmen schlichtweg besser als anderen gelungen, ihre Erwartungen im Vorfeld besonders eindrücklich zu formulieren? Diese Aspekte kann die Studie mit ihrem quantitativen Forschungsansatz nicht beleuchten. Im Zusammenhang mit der Lehrstellenvergabe wurde auch analysiert, welche Rolle diesbezüglich das Geschlecht spielt. In den einzelnen Berufsfeldern finden sich unter den Bewerbern unterschiedlich große Anteile von Frauen und Männern, wie die Tabelle zeigt:

Tab. 16: Verteilung der Jugendlichen nach Geschlecht und Berufsfeld (nach Moser 2004, S. 182)

	Kandidatinnen		Kandidaten	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %
KV	357	59%	249	41%
Verkauf	63	64%	36	36%
Technik/Werkstatt	11	4%	244	96%
Informatik/Mediamatik	26	10%	234	90%
Labor	39	28%	100	72%
Logistik	6	10%	55	90%
Total	502	35%	918	65%

Wie zu sehen ist, bewerben sich mehr junge Männer bei den Großunternehmen. Besonders hoch sind die Anteile von männlichen Bewerbern in den Berufsfeldern Technik/Werkstatt, Informatik/Mediamatik, Labor und Logistik. Wie stellen sich nun die Erfolgsaussichten bei der Lehrstellensuche zwischen jungen Männern und Frauen dar?

Tab. 17: Verteilung der Jugendlichen nach Geschlecht, Berufsfeld und Erfolg bei der Lehrstellensuche (nach Moser 2004, S. 183)

	Kandidatinnen		Kandidaten		X ² (df) p-Wert
	Absage	Zusage	Absage	Zusage	
KV	270 76%	87 24%	186 75%	63 25%	0.07 (1) 0.79
Verkauf	38 60%	25 40%	23 64%	13 36%	0.12 (1) 0.73
Technik/Werkstatt	8 73%	3 27%	133 55%	111 45%	1.41 (1) 0.23
Informatik/ Mediamatik	9 35%	17 65%	119 51%	115 49%	2.47 (1) 0.12
Labor	13 33%	26 67%	39 39%	61 61%	0.38 (1) 0.54
Logistik	4 67%	2 33%	48 87%	7 13%	1.83 (1) 0.18
Total	342 68%	160 32%	548 60%	370 40%	9.86 (1) 0.00

Aus der Tabelle lässt sich entnehmen, dass der Erfolg von jungen Frauen bei der Lehrstellensuche signifikant geringer ausfällt. Von den jungen Frauen erhielten 32 Prozent eine Lehrstellenzusage bei einem Großunternehmen, bei den jungen Männern lag der Anteil bei 40 Prozent. Moser (2004, S. 183) führt die Unterschiede nicht auf einzelne Berufe oder Berufsfelder zurück.

Welchen Einfluss hat die Muttersprache auf die Lehrstellensuche? Als Muttersprache wurde diejenige Sprache definiert, die die Jugendlichen zu Hause sprechen und die sie am besten beherrschen.

Tab. 18: Jugendliche auf Lehrstellensuche nach Muttersprache und Berufsfeld (nach Moser 2004, S. 184)

Berufsfeld	Muttersprache deutsch		Muttersprache nicht deutsch	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %
KV	464	82%	101	18%
Verkauf	67	74%	23	26%
Technik/Werkstatt	215	88%	29	12%
Informatik/ Mediamatik	205	87%	30	13%
Labor	108	80%	27	20%
Logistik	44	77%	13	23%
Total	1103	83%	223	17%

Insgesamt fällt der Anteil der nicht deutschsprachigen Bewerber mit 17 Prozent deutlich geringer aus als der Anteil deutschsprachiger Bewerber mit 83 Prozent. Nicht deutschsprachige Bewerber strömen verstärkt in die Berufsfelder Verkauf und Logistik. Die meist vierjährigen Berufsausbildungen der Berufsfelder Technik/Werkstatt und Informatik/Mediamatik werden von ihnen weniger häufig angestrebt. Wie verteilen sich nun die Chancen auf eine Lehrstelle zwischen Jugendlichen mit deutscher Muttersprache und Jugendlichen mit nicht deutscher Muttersprache?

Tab. 19: Verteilung der Jugendlichen nach Muttersprache, Berufsfeld und Erfolg bei der Lehrstellensuche (nach Moser 2004, S. 185)

	Muttersprache Deutsch		Muttersprache nicht Deutsch		X ² (df) p-Wert
	Absage	Zusage	Absage	Zusage	
KV	336 72%	128 28%	89 88%	12 12%	10.98 (1) 0.00
Verkauf	36 54%	31 46%	16 70%	7 30%	1.76 (1) 0.18
Technik/Werkstatt	120 56%	95 44%	15 52%	14 48%	0.17 (1) 0.68
Informatik/ Mediamatik	101 49%	104 51%	16 53%	14 47%	0.17 (1) 0.68
Labor	36 33%	72 67%	14 52%	13 48%	3.18 (1) 0.07
Logistik	36 82%	8 18%	12 92%	1 8%	0.83 (1) 0.36
Total	665 60%	438 40%	162 73%	61 23%	12.07 (1) 0.00

Während 40 Prozent der Jugendlichen mit Muttersprache Deutsch ein Stellenangebot eines Großunternehmens erhalten, sind es bei den Jugendlichen mit nicht deutscher Muttersprache lediglich 23 Prozent. Vor allem bei der Lehre im kaufmännischen Bereich haben Jugendliche mit nicht deutscher Muttersprache mit 12 Prozent eine statistisch signifikant geringere Chance als Jugendliche mit deutscher Muttersprache, einen Ausbildungsplatz bei einem Großunternehmen zu erhalten.

Aufgrund der bisherigen Befunde lässt sich sagen, dass die Lehrstellensuche bei einem Großunternehmen für eine junge Frau, deren Muttersprache nicht Deutsch ist und die auf der Sekundarstufe I die Realschule absolviert hat, am schwierigsten ist. Wie bedeutsam sind die weiteren Kriterien Lesekompetenz und mathematische Grundbildung? Moser (2004) stützt seine Ergebnisse auf zwei Berechnungsmodelle: Das erste (Modell ohne Grundbildung) lässt die Lesekompetenz und die mathematische Grundbildung außer Acht, das zweite (Modell mit Grundbildung) integriert diese.

Tab. 20: Relative Chance eines Lehrstellenangebots bei einem Schweizer Großunternehmen (nach Moser 2004, S. 187)²⁸

	Modell ohne Grundbildung				Modell mit Grundbildung			
	B	SE	p-Wert	Exp(B)	B	SE	p-Wert	Exp(B)
Besuch der Sekundarschule	.519	.171	0.002	1.680	.472	.188	0.012	1.604
Besuch des Gymnasiums	.796	.202	0.000	2.217	.420	.224	0.061	1.522
Mathematiknote	.330	.110	0.003	1.391	.149	.119	0.211	1.160
Deutschnote	-.117	.159	0.462	0.889	-.235	.169	0.164	0.791
Französischnote	-.175	.123	0.156	0.840	-.079	.129	0.539	0.924
Englischnote	-.050	.119	0.677	0.952	-.022	.127	0.860	0.978
Geschlecht männlich	.354	.144	0.014	1.424	.240	.155	0.122	1.271
Muttersprache Deutsch	.425	.180	0.018	1.530	.175	.196	0.372	1.191
Lesekompetenz					.002	.001	0.023	1.002
Mathematische Grundbildung					.006	.001	0.000	1.006
Konstante	-1.498	0.836	0.073	.224	-4.580	.996	0.000	0.010
R ² (Nagelkerke)	0.060				0.124			

Das erste Modell ohne Einbezug der Grundbildung belegt, dass die Chancen auf eine Lehrstelle bei einem Großunternehmen für Jugendliche mit Herkunftsschulart Gymnasium signifikant größer sind. Auch die Herkunftsschulart Sekundarschule und die Mathematiknote hängen signifikant mit dem Lehrstellenangebot zusammen. Das Modell ohne Grundbildung vermag jedoch nur sechs Prozent der Varianz zu erklären (vgl. Moser 2004, S. 186).

Bei den Analysen unter Einbezug der Lesekompetenz und der mathematischen Grundbildung erweisen sich diese beiden als signifikante Prädiktoren des Lehrstellenerfolgs. Andere Faktoren wie Geschlecht, Mathematiknote und Muttersprache werden dann bedeutungslos. Einzig das Absolvieren der Sekundarschule ist bei statistischer Kontrolle der Lesekompetenz und der mathematischen Grundbildung gegenüber dem Besuch der Realschule von Vorteil. Die relative Chance, ein Lehrstellenangebot bei einem schweizerischen Großunternehmen zu bekommen, steigt also mit einer guten Lesekompetenz und einer guten mathematischen Grundbildung deutlich an (ebd.), das heißt, wer einen Ausbildungsplatz erwerben möchte, muss darauf gefasst sein, seine Lese- und Rechenkompetenz unter Beweis stellen zu müssen. Die Zeugnisnoten an sich sind dabei nur teilweise von Bedeutung.

Die Untersuchung Mosers (2004) unterstreicht insgesamt die Bedeutung von Schultyp und schulischen Leistungen für den Erfolg bei der Lehrlingsselektion – allerdings nur in Bezug auf die erste Stufe des Auswahlverfahrens, wenn es um die Entscheidung geht, ob die Jugendlichen zu einem Assessment und/oder Bewerbungsgespräch eingeladen werden sollen.

Ob die Jugendlichen auch in der zweiten Selektionsrunde reüssieren können, hängt vorwiegend davon ab, wie sie in puncto Kommunikationsfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Teamfähigkeit, Interesse und so weiter von den Personalverantwortlichen eingeschätzt werden – wobei deren Fremdeinschätzung kaum mit der Selbsteinschätzung der Jugendlichen übereinstimmt (vgl. Moser 2004, S. 219).

²⁸ B = Regressionskoeffizient, SE = Standardfehler, p-Wert = Wahrscheinlichkeit für einen α -Fehler, Exp(B) = Odds Ratio, R² = erklärte Varianz

2.2.2 Schulleistungsfremde Einflussfaktoren

In Kapitel 2.2.1 wurde das Verhältnis von Qualifikation und Arbeitsmarkt untersucht. Das Bildungssystem wirkt durch Lehre und Unterricht auf die Qualifikation der Schülerinnen und Schüler ein, das heißt, die Vermittlung berufsrelevanter Fähigkeiten begünstigt die Aufnahme in den Produktionsbereich beziehungsweise in das ökonomische System.

Die folgenden Ausführungen erweitern diese Perspektive um den Aspekt schulleistungsfremder Einflussfaktoren. In diesem Zusammenhang ist die Allokationsfunktion des Bildungswesens von zentraler Bedeutung, weil sie die Aufgabe hat, die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf zukünftige Berufslaufbahnen und Berufe vorzunehmen. Sie bezieht sich auf die Sozialstruktur einer Gesellschaft, also deren Gliederung „nach Bildung, Einkommen, Kultur und sozialen Verkehrsformen“ (Fend 2003, S. 50). Im Kern geht es um die Frage, wie die Zuordnung des Bildungswesens zur gesellschaftlichen Arbeitsteilung geregelt ist. Mit anderen Worten, welche Faktoren entscheiden darüber, wie sich die Stellungen in der schulischen Leistungshierarchie im beruflichen Positionssystem widerspiegeln?

Das System von Positionsverteilungen erfordert unterschiedliche Qualifikationen. Nach Fend (2003, S. 52) schafft das Bildungssystem allgemein über Prüfungen und Berechtigungen einen Modus der Zuordnung von Schülerleistung und beruflicher Laufbahn. Somit können Nachwuchskräfte beruflichen Positionen mit unterschiedlichem Anforderungsniveau zugeordnet, Positionsinhaber rekrutiert und hohe und niedrige soziale Positionen gesichert werden (ebd.). Wenn von Verteilungen oder Zuordnungen auf ‚dem‘ Arbeitsmarkt die Rede ist, dann ist zunächst zu klären, ob es einen solchen Arbeitsmarkt in Reinform überhaupt gibt. Die deutschsprachige Rezeption der ursprünglich US-amerikanischen Theorie der Arbeitsmarktsegmentation (vgl. Sengenberger 1987) geht vom Konzept eines dreigeteilten Arbeitsmarktes aus. Es wird unterschieden zwischen einem unstrukturierten Teilarbeitsmarkt, einem strukturierten fachlichen Arbeitsmarkt und einem halbstrukturierten innerbetrieblichen Arbeitsmarkt.

Im unstrukturierten Teilarbeitsmarkt finden sich nach Sengenberger (1987, S. 120) gehäuft Arbeitskräfte ohne spezifische Qualifikationen, sondern mit sogenannten „Jedermannsqualifikationen“. Er versteht darunter „zivilisatorische Grundbefähigungen wie sprachliche Mindestkenntnisse – gelegentlich sind nicht einmal diese erforderlich – und ein Mindestmaß an physischer Leistungsfähigkeit und Arbeitsdisziplin“ (ebd.). Solcherlei Qualifikationen sind in hohem Maße austauschbar, was sich für die Arbeitskräfte nachteilig auswirkt. Die dazugehörigen beruflichen Charakteristika wie Arbeitsbedingungen, Lohn, Arbeitsplatzsicherheit und Aufstiegsmöglichkeiten gelten als wenig attraktiv. Im strukturierten fachlichen Arbeitsmarktsegment dominieren hingegen Arbeitskräfte mit spezifischen beruflichen Qualifikationen, die eine überbetrieblich organisierte Berufsausbildung absolviert haben. Für den halbstrukturierten betriebsinternen Arbeitsmarkt ist kennzeichnend, dass qualifizierte Berufspersonen rekrutiert werden, denen die Möglichkeit zur betriebsspezifischen Weiterqualifizierung gegeben wird. In gewissem Maße kann damit eine Ausbildung durch Branchenerfahrung ersetzt werden. Jugendliche, die eine Berufsausbildung anstreben, steuern in der Regel auf den fachlichen oder den betrieblichen Arbeitsmarkt zu, während erfolglose Bewerberinnen und Bewerber letztlich mit den Angeboten des ‚Jedermannsarbeitsmarktes‘ Vorlieb nehmen müssen (Haeberlin/Imdorf/Kronig 2004, S. 63).

Solga/Konietzka (1999) haben aufgezeigt, wie zentral ein Lehrabschluss für den Berufseinstieg ist. Die Allokation von Personen zu beruflichen Statuspositionen vollzieht sich zunächst einmal in jenen Berufen, für die sie ausgebildet wurden und für die entsprechende Zertifikate vorliegen. Dass der Zusammenhang zwischen beruflichen Bildungsabschlüssen und den Berufschancen

bedeutsam ist, unterstreichen auch Buchmann et al. (2001). Sie kommen zu dem Ergebnis, dass der Arbeitsmarkt in der Schweiz entlang berufsfachlicher Linien einer hohen Segmentation unterliegt, wobei einzelne Berufe zu Teilarbeitsmärkten zusammengefasst werden können. Für Personen ohne entsprechende Berufsausbildungen bleiben solche Arbeitsmärkte nahezu unzugänglich.

Während sich der Segmentationsansatz auf die interne Strukturierung von Teilarbeitsmärkten bezieht, betrachten Segregationsansätze die Prozesse beim Übergang in Berufe. Mit beruflicher Segregation ist das „Ergebnis einer stabilen Zuweisung spezifischer sozialer Gruppen zu bestimmten Arbeitsplätzen bzw. Berufen, insbesondere entlang geschlechtlicher und nationaler Trennlinien“ gemeint (Haeberlin/Imdorf/Kronig 2004, S. 65). Segregation umfasst auch die Allokation von sozialen Gruppen zu qualitativ unterschiedlichen Arbeitsplätzen, wobei die horizontale Segregation zwischen unterschiedlichen Berufsbranchen und die vertikale Segregation zwischen unterschiedlichen beruflichen Hierarchien differenziert (Henneberger/Sousa-Poza 1999).

Die Schweiz nimmt mit ihrer Forschung zur Selektion, Benachteiligung, Chancengleichheit und Integration in den Beruf eine Vorreiterrolle im deutschsprachigen Bereich ein. Im internationalen Vergleich ist in der Schweiz die geschlechtsspezifische Segregation besonders ausgeprägt, wobei sich Männerberufe durch eine noch höhere Segregation auszeichnen als Frauenberufe. Anhand zweier Beispiele soll dieser Sachverhalt verdeutlicht werden:

- Für das Jahr 1997 verzeichneten Henneberger/Sousa-Poza (1999, S. 19) einen horizontalen Segregationsindex von 59 Prozent. Das heißt, dass knapp 60 Prozent der Erwerbstätigen ihren Beruf hätten wechseln müssen, damit in allen Berufsbranchen eine dem gesamtwirtschaftlichen Durchschnitt entsprechende proportionale Verteilung der Geschlechter erreicht worden wäre.
- Im selben Jahr lag der vertikale Segregationsindex bei 23 Prozent. Das bedeutet, dass rund ein Viertel der Erwerbstätigen in eine andere berufliche Position hätte wechseln müssen, damit proportionale Geschlechterverhältnisse über alle Hierarchiestufen erreicht worden wären.

Was die Herkunft anbelangt, so unterliegen insbesondere die Existenz- und Verdienstmöglichkeiten von migrierten Frauen engen Grenzen: ihre Erwerbsmöglichkeiten sind vor allem im Gesundheitswesen, im Reinigungsgewerbe, im Gastgewerbe und in privaten Haushaltungen angesiedelt (Haeberlin/Imdorf/Kronig 2004, S. 66). Hinsichtlich Einkommen, Qualifikation und beruflicher Position nehmen Migrantinnen auf dem schweizerischen Arbeitsmarkt die untersten Plätze in der Hierarchie ein (Prodolliet 1999, S. 101).

Insgesamt betrachtet lassen sich berufliche Segmentation und berufliche Segregation nur schwer voneinander trennen. Darauf verweist auch der Befund, dass Arbeitskräfte mit Migrationshintergrund in der Schweiz überproportional häufig eine Anstellung als ungelernte Hilfskraft innehaben (Buchmann et al. 2002, S. 35). Durchaus vergleichbar erscheint die Situation in dieser Hinsicht mit Deutschland: In den Achtzigerjahren ging mehr als die Hälfte der zweiten Generation einer un- oder angelernten Tätigkeit in denjenigen Segmenten des Arbeitsmarktes nach, für die keine Qualifikation benötigt wurde. Meist handelte es sich dabei um eine Arbeit im produzierenden Gewerbe (Seifert 1992, S. 688).

In den folgenden Unterkapiteln wird dargestellt, inwiefern die Allokation von Schulabgängerinnen und Schulabgängern zu einer dualen Berufsausbildung über Prüfungen und Berechtigungen hinausgeht und schulleistungsfremde Merkmale in den Blick nimmt.

2.2.2.1 Zur Bedeutung von Geschlecht und Herkunft bei der Berufsausbildung

Die berufliche Erstausbildung, das Bewältigen der ‚ersten Schwelle‘, gilt als entscheidende Weichenstellung auf dem Weg in den Arbeitsmarkt. Granato/Schittenhelm (2004) sind der Frage nachgegangen, wie junge Frauen ihre Ausbildungsziele realisieren können beziehungsweise welche Chancen sie im dualen Ausbildungssystem haben.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass Ausbildung und Beruf für junge Frauen einen hohen Stellenwert haben. Die Mehrheit von ihnen plant eine dauerhafte Beteiligung am Erwerbsleben. Einen ‚doppelten‘ Lebensentwurf, bei dem eine gleichzeitige Orientierung an Beruf und Familie stattfindet, verfolgen längst nicht alle (vgl. Keddi et al. 1999). So tritt zunächst nach Abschluss der Schule die Frage der beruflichen Qualifizierung in den Vordergrund.

Junge Frauen weisen im Vergleich zu ihren männlichen Mitbewerbern zumeist ein aktiveres und flexibleres Verhalten in Bezug auf die Berufsfindung auf: Sie erstellen mehr Bewerbungsschreiben, nehmen häufiger an Vorstellungsgesprächen teil, bewerben sich eher in mehreren Berufen und auch außerhalb der eigenen Region. Auf der Grundlage erster positiver Erfahrungen und Rückmeldungen können sie in ihrem Engagement für eine Ausbildung bestärkt werden. Maßgeblich für den weiteren Verlauf ist, „ob der Einstieg in den Ausbildungsmarkt mit dem Verlust von Vertrauen in die eigenen Handlungschancen einhergeht oder trotz Einschränkungen auch mit Erfahrungen verbunden ist, die das eigene Selbstvertrauen stärken“ (Granato/Schittenhelm 2004, S. 32).

Wie gestaltet sich nun der Zugang junger Frauen auf den Ausbildungsmarkt? Zunächst ist darauf zu verweisen, dass Schulabgängerinnen im direkten Vergleich zu männlichen Absolventen deutlich häufiger weiterführende Schulabschlüsse erreichen.²⁹ Jedoch scheinen Schulabgängerinnen diesen Vorteil nur eingeschränkt für sich nutzen zu können. Die beiden Autorinnen resümieren: „Junge Frauen sind zwar die Gewinnerinnen der Bildungsoffensive im allgemeinbildenden Bereich, aber dieser Vorsprung wirkt sich beim Zugang zu qualifizierten Ausbildungsplätzen nicht entsprechend aus“ (ebd., S. 33). Die Mehrheit der Ausbildungsplätze im dualen System wird von jungen Männern besetzt. Besonders ungünstig stellt sich die Situation für junge Frauen in Ostdeutschland dar. Obwohl fast die Hälfte von ihnen nach der Schule die Aufnahme einer dualen Ausbildung intendiert, sind nur 40 Prozent der ostdeutschen Auszubildenden im dualen System weiblichen Geschlechts (ebd.). Als Folge davon sehen junge ostdeutsche Frauen mit guten bis sehr guten Bildungsabschlüssen für sich häufig keine andere Wahl, als einen weiterführenden schulischen Bildungsgang einzuschlagen oder eine außerbetriebliche Berufsausbildung aufzunehmen.

Die Frage nach der geschlechtsspezifischen Einmündung in Ausbildungsberufe betrifft sowohl männliche als auch weibliche Bewerber. Es gibt jedoch mehr männlich als weiblich dominierte Ausbildungsberufe. Die Zahlen des Statistischen Bundesamts aus dem Jahr 2003 geben Aufschluss über die Verteilung weiblicher und männlicher Auszubildender:

²⁹ Die Angaben beruhen auf eigenen Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung, denen wiederum Zahlen des Statistischen Bundesamts aus dem Jahr 2003 zugrunde liegen. So waren im Jahr 2002 5,3 Prozent der Schulabgängerinnen ohne Hauptschulabschluss, während der Anteil bei den Schulabgängern bei 8,9 Prozent lag. Mit einem Hauptschulabschluss verließen 20,9 Prozent der Schulabgängerinnen die Schule, bei den Jungen waren es 27,4 Prozent. Bei den weiterführenden Schulabschlüssen treten die Differenzen deutlich zutage: 40,5 Prozent der Mädchen erreichten einen Realschul- oder gleichwertigen Abschluss, aber nur 35,7 Prozent der Jungen. Die Hochschul- oder Fachhochschulreife erwarben 33,2 Prozent der Mädchen. Auch hier lag der Anteil der Jungen mit 27,9 Prozent etwas niedriger.

Tab. 21: Verteilung weiblicher und männlicher Auszubildender 2002 auf weiblich- beziehungsweise männlich dominierte Ausbildungsberufe in Prozent (nach Granato/Schittenhelm 2004, S. 34)

	Weibliche Auszubildende	Männliche Auszubildende
Männlich dominierte Berufe 0 Prozent – 20 Prozent weibliche Azubis	10	73
Überwiegend männlich besetzte Berufe 20 Prozent – 40 Prozent weibliche Azubis	8	8
Gemischt besetzte Berufe 40 Prozent – 60 Prozent weibliche Azubis	24	11
Überwiegend weiblich besetzte Berufe 60 Prozent – 80 Prozent weibliche Azubis	15	4
Weiblich dominierte Berufe 80 Prozent – 100 Prozent weibliche Azubis	43	2
Insgesamt	100	100

Es fällt auf, dass 73 Prozent der männlichen Auszubildenden einen männlich dominierten Beruf ergreifen, während bei den weiblich dominierten Berufen der Anteil weiblicher Auszubildender lediglich bei 43 Prozent liegt. Der Anteil junger Männer in gemischt besetzten Berufen ist mit 11 Prozent nur knapp halb so groß wie der junger Frauen. Auch sind männliche Auszubildende mit insgesamt 6 Prozent in überwiegend weiblich besetzten respektive weiblich dominierten Berufen deutlich seltener vertreten als weibliche Auszubildende mit insgesamt 18 Prozent in überwiegend männlich besetzten oder männlich dominierten Berufsbildern. Die These einer geschlechtsspezifischen Einmündung in Ausbildungsberufe trifft somit weitaus stärker auf männliche als auf weibliche Schulabsolventen zu (ebd., S. 34).

Hinsichtlich der Einmündung junger Frauen in ausgewählte Ausbildungsberufe ergibt sich, dass sie mit 69,5 Prozent schwerpunktmäßig in den Dienstleistungsberufen, hier vor allem bei den Büroberufen (75,5 Prozent) und bei den Warenkaufleuten (63,3 Prozent) vertreten sind. Mit 10,8 Prozent ist ihr Anteil bei den gewerblichen Berufen recht gering. Bei den industriellen Metallberufen beispielsweise liegt der Anteil weiblicher Auszubildender lediglich bei 2,9 Prozent, bei den industriellen Elektroberufen mit 3,6 Prozent geringfügig höher (ebd., S. 36). Bislang ist es nicht gelungen, den Anteil weiblicher Auszubildender in technisch orientierten Berufen oder in Berufen der IT-Branche wesentlich zu steigern. In nur wenigen technisch orientierten Berufen besetzen junge Frauen einen nennenswerten Anteil an Ausbildungsplätzen. Dazu gehören das Berufsbild des Hörgeräteakustikers/der Hörgeräteakustikerin mit einem Frauenanteil von 64 Prozent und des Feinoptikers/der Feinoptikerin mit einem Anteil von 36 Prozent (ebd.).

Worin liegen die Ursachen ungleicher Chancen in der beruflichen Ausbildung oder zumindest einer ungleichen Wahrnehmung von Chancen? Granato/Schittenhelm (2004, S. 36–38) verweisen auf folgende drei Erklärungsansätze:

- Einflüsse der sozialen Bezugspersonen wie Eltern, Lehrer und Gleichaltrige: Bereits in der Herkunftsfamilie werden Wahrnehmungs- und Interaktionsmuster grundgelegt. Die Lebensweise der häuslichen Bezugspersonen hat Modellcharakter, auch wenn die Beteiligten dies möglicherweise gar nicht intendieren. So nehmen Eltern in Gesprächen über mögliche Aus-

bildungsberufe geschlechtsspezifische Einschätzungen der Fähigkeiten und Fertigkeiten ihrer Töchter vor, die unabhängig vom schulischen Leistungsstand zustande kommen (Hoose/Vorholt 1997).

Eine Reihe von Untersuchungen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2000) sieht in der ungleichen Förderung von Mädchen und Jungen in den naturwissenschaftlich-technischen Fächern einen Grund für die geringe Teilhabe junger Frauen an technisch orientierten Berufen. Allerdings erklärt dies noch nicht, warum junge Frauen mit guten Leistungen in Mathematik nicht im selben Maße wie junge Männer Interesse für einen naturwissenschaftlich-technischen Beruf aufbringen.

Neben den Eltern und der Lehrerschaft gewinnen die Gleichaltrigen zunehmend Einfluss in der Phase der Berufsfindung. Jedoch sind die Auswirkungen jener Einflüsse auf das Berufswahlverhalten höchst unterschiedlich und reichen von der Herausbildung sozialer Gegenwürfe bis hin zu einem unkritischen Konformismus.

- Gelegenheiten des Ausbildungsmarktes als Voraussetzung der Berufsfindung: Im Gegensatz zu Ansätzen, die die Berufswahl junger Frauen als Folge einer sozialisatorischen oder erzieherischen Benachteiligung betrachten, hebt dieser Ansatz die auf dem lokalen Arbeitsmarkt vorhandenen oder eben nicht vorhandenen Gelegenheiten hervor. Die Einmündung in ein bestimmtes Berufsbild ist demnach das Resultat erreichbarer Optionen. Am Ende solcher Phase verengt sich das Spektrum der zur Wahl stehenden Ausbildungsmöglichkeiten. Ausschlaggebend ist nun, welche Strategien für den Einstieg in eine Ausbildung entwickelt werden können.
- „Doing Gender“ in der Wahrnehmung und Vergabe von Ausbildungsplätzen: Mit „doing gender“ ist die interaktive Herstellung von Geschlecht gemeint, beispielsweise im Wechselverhältnis zwischen der Zuschreibung von Geschlecht durch andere und der Selbstwahrnehmung. Doing gender vermittelt sich über die Erwartungshaltungen von jungen Frauen und Männern an ihre Berufslaufbahn, über geschlechtsspezifisch geprägte Einstellungen von Ausbildungsbetrieben, über geschlechtsspezifische Rekrutierungsverfahren und nicht zuletzt über Berufsbezeichnungen selbst, die von Mädchen und Jungen unterschiedlich wahrgenommen werden.

Die Ausführungen von Granato/Schittenhelm (2004) machen deutlich, dass es sich eine Gesellschaft, die vor gravierenden demografischen Veränderungen steht, nicht leisten kann, dauerhaft auf „das Qualifizierungs- und Nachwuchspotenzial junger Frauen zu verzichten“ (ebd., S. 39). Eine breite Palette an Möglichkeiten zur stärkeren Einbindung junger Frauen vor allem in mathematisch-naturwissenschaftliche³⁰ Berufsbilder besteht bereits: unter anderem Schnupperpraktika bei Betrieben, Informationskampagnen wie Girl's Day, Mentoring-Programme oder die bessere Nutzung von Assessment-Verfahren. Ob sich dadurch jedoch tatsächlich mehr junge Frauen für einen solchen Beruf entscheiden und ob diese letztlich auch Aussichten auf eine qualifizierte Beschäftigung haben, bleibt abzuwarten.

Ulrich (2006) hat anhand einer Befragung von rund 600 rheinland-pfälzischen und sächsischen Jugendlichen zu ihren beruflichen Interessen, Berufsvorstellungen, Vorerfahrungen und Neigungen herausgefunden, dass Mädchen und Jungen Berufsmerkmale sehr unterschiedlich wahrnehmen. An zwei exemplarisch ausgewählten Ausbildungsberufen, dem/der Gesundheits- und Krankenpfleger/in und dem/der Informations- und Telekommunikationssystem-Elektroniker/

30 Neuerdings ist von den sogenannten MINT-Berufen die Rede, die die Fachgebiete Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik umfassen.

in, wurde belegt, dass geschlechtsspezifische Unterschiede nicht nur Ursache unterschiedlicher Selbstkonzepte von Mädchen und Jungen sind, sondern zuweilen auch zu unterschiedlichen Berufskonzepten führen (Ulrich 2006, S. 45). Folgende Einflussgrößen wirken sich auf ein hohes Interesse am Beruf aus³¹: hoher (vermuteter) Status des Berufsinhabers ($r = .36$), hohe Entsprechung zwischen Selbstkonzept und Berufskonzept ($r = .32$), hohe Vertrautheit mit dem Beruf ($r = .25$) und ein Zugang zu Ausbildungsalternativen im akademischen Bereich ($r = -.10$). Ulrich (2006, S. 43) fasst die Ergebnisse einer LISREL-Analyse folgendermaßen zusammen:

- „Je höher der Entsprechungsgrad zwischen dem Bild von der eigenen Person (eigene Interessen, Ziele) und einem bestimmten Berufsbild ausfällt,
- je höher der vermutete Status des jeweiligen Berufsinhabers ist und
- je vertrauter der betreffende Beruf erscheint,

desto größer ist die Neigung, diesen Beruf bei der eigenen Berufswahl in Betracht zu ziehen.“ Beide Geschlechter wurden um eine Einschätzung gebeten, wie ihrer Meinung nach die vier Berufsinhaber ‚Gesundheits- und Krankenpfleger‘, ‚Gesundheits- und Krankenpflegerin‘, ‚IT-System-Elektroniker‘ und ‚IT-Systemelektronikerin‘ von anderen Menschen wahrgenommen werden. Das Ergebnis offenbart deutliche Diskrepanzen in der Einschätzung. Bei den Items ‚reich/arm‘, ‚selbstlos/egoistisch‘, ‚fit/schlaff‘, ‚angesehen/gering geachtet‘, ‚kontaktfreudig/einzelgängerisch‘ und ‚fleißig/faul‘ unterscheiden sich die mittleren Urteile beider Gruppen signifikant. Die befragten Mädchen sind beispielsweise davon überzeugt, dass eine Gesundheits- und Krankenpflegerin von anderen eher als selbstlos eingestuft wird, während eine IT-System-Elektronikerin eher als egoistisch wahrgenommen wird. Die Gesundheits- und Krankenpflegerin gilt in der Bewertung des weiblichen Geschlechts als höchst kontaktfreudig, die IT-System-Elektronikerin dagegen als einzelgängerisch. In Bezug auf das Item ‚angesehen/gering geachtet‘ gehen die Mädchen davon aus, dass die Gesundheits- und Krankenpflegerin als angesehener betrachtet wird als die IT-System-Elektronikerin. Die Jungen vermuten dagegen, dass der IT-System-Elektroniker im Vergleich zum Gesundheits- und Krankenpfleger in hohem Maße als angesehener gilt (ebd., S. 50/51). Interessant ist, dass von beiden Geschlechtern jeweils die Gesundheits- und Krankenpflegerin respektive der Gesundheits- und Krankenpfleger als fleißiger eingeschätzt wird als die IT-System-Elektronikerin respektive der IT-System-Elektroniker; allerdings wird der Fleiß einer Gesundheits- und Krankenpflegerin deutlich höher eingestuft als der ihres männlichen Kollegen (ebd.).

Jungen und Mädchen attestieren somit Berufsinhabern desselben Berufes ein unterschiedliches Image und fühlen sich mit beiden Berufsbildern in unterschiedlichem Maße vertraut, was Auswirkungen auf das Identifikationspotenzial mit diesen beiden Berufen hat: Für nur 5 Prozent der weiblichen Befragten ist es gut vorstellbar, im Beruf ‚IT-System-Elektroniker/in‘ tätig zu sein, während dies für 31 Prozent der männlichen Befragten gilt. Im Berufsbild ‚Gesundheits- und Krankenpfleger/in‘ sieht es hingegen umgekehrt aus: Für 26 Prozent der Mädchen erscheint der Beruf attraktiv, aber nur für 8 Prozent der Jungen (ebd., S. 53–54). Ulrich (2006, S. 56) schließt aus den Befunden, dass das Finden von Berufsbezeichnungen ein komplexes Unterfangen ist. Für künftige Verfahren müsste berücksichtigt werden, welche Zielgruppe/n ein Beruf ansprechen soll und es müsste zugleich antizipiert werden, welche Vorstellungen mit welcher Berufsbezeichnung assoziiert sind.

31 In den Klammern ist jeweils der entsprechende Korrelationskoeffizient angegeben.

Dass über den Beruf und insbesondere über die geschlechtsspezifische Konstruktion eines Berufs gesellschaftliche Partizipation erreicht oder auch erschwert werden kann, unterstreicht auch Puhlmann (2006). Berufe haben ein Geschlecht und sind geprägt durch die jeweiligen Betriebs- und Branchenkulturen sowie durch ihr gesellschaftliches Image. Puhlmann benennt als Beispiel die frühere Berufsbezeichnung ‚Radio- und Fernstechniker/in‘, die in ‚Informationselektroniker/in‘ umbenannt wurde, woraufhin das Interesse von Jugendlichen an diesem Berufsbild einen Zuwachs erfuhr. Nach Ansicht der befragten Jugendlichen zeichne sich ein/e Informationselektroniker/in durch mehr Ansehen, Bildung, Reichtum und Intelligenz aus als ein/e Radio- und Fernstechniker/in (Puhlmann 2006, S. 31).

Doch längst nicht in allen Ausbildungsberufen, in denen die Nachfrage schwach ist, lässt sich dem Problem mit überarbeiteten Berufsbezeichnungen abhelfen. Puhlmann nennt als Beispiel die Informationstechnologie, in der die Nachfrage nach weiblichen Fachkräften zwar deutlich gestiegen ist, der Bedarf jedoch bei Weitem nicht gedeckt werden kann. Aus der Perspektive von Betrieben und Arbeitgebern werden zur Erhöhung der Zahl junger Frauen in IT-Berufen folgende Lösungsvorschläge unterbreitet:

- „Mehr technisch orientierte Berufspraktika,
- Kontakte zu jungen Frauen in Schule und Berufsberatung,
- Veränderung männlicher Berufsbilder,
- Information und Überzeugungsarbeit für Führungskräfte,
- mehr Frauen in Führungspositionen,
- Förderung der Gleichstellung am Arbeitsplatz,
- Gleichstellung als Unternehmensziel,
- mehr Ausbilderinnen,
- besondere ausbildungsbegleitende Betreuung,
- verbesserte Eignungstests und Auswahlverfahren“ (Puhlmann 2006, S. 32).

Die oben genannten Vorschläge decken ein breites Maßnahmenbündel ab, verkennen aber möglicherweise, dass fehlendes intrinsisches Interesse nicht einfach über ein Mehr an technischem Instrumentarium kompensiert werden kann, sondern eine stärkere Orientierung am Subjekt, an seiner sozialen Herkunft und am Arbeitsmarkt erfordert. Puhlmann (2006, S. 33) mahnt die Entwicklung von Genderkompetenz zur Verbesserung der Berufswahl und der Ausbildungssituation junger Menschen an – wohlwissend, dass damit auch der Blick auf junge Männer zu richten ist:

„In Umkehrung sollte all dies auch für junge Männer gelten: auch sie sollten gleich berechtigt und nach ihren Interessen an neuen und modernen Berufen, ob sie nun personenbezogen dienstleistend sind oder nicht, teilhaben. Und sie sollen auch „Frauenberufe“ ergreifen können, ohne ihre Identität als Männer zu gefährden oder infrage stellen zu müssen“ (ebd., S. 35).

Mit dem Aspekt der geschlechtsspezifischen Segregation haben sich auch Haeberlin/Imdorf/Kronig (2004) auseinandergesetzt. Ihre Untersuchungen zur Lehrlingsselektion in der Schweiz gehen unter anderem der Frage nach, welche Faktoren jenseits der schulischen Qualifikationen für eine erfolgreiche Lehrstellensuche wesentlich sind. Sie gehen dabei von folgenden Hypothesen aus (ebd., S. 95–96):

- Neben den schulischen Qualifikationen bilden Geschlecht und nationale Herkunft wesentliche Prädiktoren für den Erhalt einer Lehrstelle.
- Das Geschlecht fungiert des Weiteren als wesentlicher Prädiktor, um die Verteilung von Schulabsolventen des neunten Schuljahres auf Ausbildungsmarktsegmente zu erklären.

Untersucht wurden insgesamt 1038 Regelschülerinnen und -schüler aus sieben Kantonen der Deutschschweiz, welche sich auf 56 Schulklassen verteilen. Die betroffenen Kantone wurden nach für die Deutschschweiz repräsentativen Merkmalen ausgewählt. Bei den 56 Schulklassen handelt es sich um 25 Realschulklassen mit Grundansprüchen³², 23 Sekundarschulklassen mit mittleren Ansprüchen und 8 Klassen mit gemischten Ansprüchen. Zur Verteilung der Stichprobe nach Geschlecht ist anzumerken, dass die Mädchen in Klassen mit erweiterten Ansprüchen überrepräsentiert sind, während der Anteil von Jungen in Klassen mit Grundansprüchen höher ist (ebd., S. 98).

Die Befunde sind in Bezug auf die Rolle der schulischen Qualifikationen eher ernüchternd. Sie vermögen am Erfolg der Lehrstellensuche weniger zu erklären als das Geschlecht und der Generationenstatus. Im direkten Vergleich zwischen Jungen und Mädchen schneiden junge Männer bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz eindeutig besser ab. Die besten Chancen haben ansässige Jugendliche, deren Eltern beide schweizerischer Herkunft sind (ebd., S. 112). Bei Jugendlichen mit einem schweizerischen und einem nichtschweizerischen Elternteil sind die Chancen bereits niedriger, eine Lehrstelle zu erhalten. Diesbezüglich muss noch zwischen monolingualen und multilingualen Jugendlichen unterschieden werden. Multilinguale Jugendliche haben entgegen weitläufiger Annahmen schlechtere Chancen auf einen Ausbildungsplatz. Auch für Jugendliche der zweiten und vor allem der ersten Generation stehen die Chancen auf eine Lehrstelle eher schlecht. Am schwierigsten gestaltet sich die Situation für Jugendliche mit Migrationshintergrund der ersten Generation. Hier ist zu berücksichtigen, ob der Jugendliche die ersten vier Primarschuljahre in einer Schweizer Volksschule abgelegt hat oder erst ab dem fünften Primarschuljahr hinzugekommen ist. Generell lässt sich sagen, dass ein späteres Eintrittsalter in die Schweizer Volksschule mit geringeren Chancen auf einen Ausbildungsplatz einhergeht (ebd.) Ein Zusammenhang zwischen dem Generationenstatus beziehungsweise dem Einreisealter von Kindern mit Migrationshintergrund und ihren späteren Lehrstellenchancen wurde bereits durch frühere Studien belegt (z.B. Granato/Meissner 1994, S. 82). Generell lässt sich sagen, dass das Risiko, die Schule ohne Lehrstelle verlassen zu müssen, umso geringer ist, je früher immigrierte Kinder in das Schulsystem des entsprechenden Landes eingetreten sind.

Aus welchem Herkunftsstaat immigrierte Schulabsolventen stammen, ist in der Schweiz eine bedeutsame Frage. Zu über 80 Prozent stammen jene Jugendlichen der ersten Generation aus den Staaten des ehemaligen Jugoslawiens sowie der Türkei. Immigranten aus diesen Gebieten, insbesondere jene erst in neuerer Zeit Zugewanderten, stoßen in der Schweiz auf eine relative Unbeliebtheit, wohingegen Immigranten, die bereits seit Jahrzehnten in der Schweiz Fuß gefasst haben, etwa Italienischstämmige, eher positiv, wenn nicht schon gar als Bereicherung bewertet werden. Negative Zuschreibungen korrelieren auch stark mit einer albanischen oder slawischen Erstsprache, während eine germanische oder romanische Erstsprache mehrheitlich nicht negativ konnotiert ist (ebd., S. 113).

Die folgende Tabelle zeigt nochmals den Zusammenhang von Lehrstellenchancen, Generationenstatus und Geschlecht auf:

³² Es sei an dieser Stelle nochmals daran erinnert, dass die Bezeichnung „Realschule“ in der Schweiz eine Schulart mit Minimalstandards meint, vergleichbar mit der Bezeichnung „Hauptschule“ in Deutschland.

Tab. 22: Lehrstellenchancen nach nationaler Herkunft (Generationenstatus) und Geschlecht bei kontrollierten Formalqualifikationen (nach Haeberlin/Imdorf/Kronig 2005, S. 125)

<i>Benachteiligte Gruppe</i>	<i>Referenzgruppe</i>	<i>odd ratio</i> ³³
Jugendliche mit einem Schweizer Elternteil	Jugendliche mit zwei Schweizer Elternteilen	1,5
Ausländische Jugendliche der 2. Generation	Jugendliche mit zwei Schweizer Elternteilen	1,9
Ausländische Jugendliche der 1. Generation	Jugendliche mit zwei Schweizer Elternteilen	4,4
Weibliche Jugendliche	Männliche Jugendliche	2,8

Die Zahlen veranschaulichen, dass bei vergleichbaren schulischen Formalqualifikationen Jugendliche aus zugewanderten Familien deutlich schlechtere Chancen auf dem Lehrstellenmarkt haben als schweizerische Jugendliche. Auch innerhalb der Population der ausländischen Jugendlichen ergibt sich entlang des Kriteriums ‚Generationenstatus‘ nochmals eine Differenzierung. Besonders auffällig zeigt sich dieser Sachverhalt bei ausländischen Jugendlichen der ersten Zuwanderergeneration: Ihre Wahrscheinlichkeit, bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz erfolgreich abzuschneiden, ist über viermal niedriger als bei schweizerischen Jugendlichen (Haeberlin/Imdorf/Kronig 2005, S. 125). Als mögliche Gründe werden angeblich schlechte Erfahrungen mit migrierten Jugendlichen, fehlende Akzeptanz der Kundschaft gegenüber ausländischen Mitarbeitern und die generalisierte Erwartung eines überdurchschnittlich häufigen Scheiterns von Auszubildenden mit Migrationshintergrund genannt (ebd., S. 128).

Während der Sozialstatus der Familie für die ansässigen Jugendlichen einen guten Prädiktor für den Berufsstatus des erlernten Berufs bildet, trifft dieser Sachverhalt auf zugewanderte Schüler nicht zu (ebd., S. 127). Sie sind in besonderem Maße auf soziale Ressourcen oder informelle Netzwerke angewiesen. Beziehungen zu Ausbildungsbetrieben über Angehörige, Verwandte oder Bekannte stellen einen wesentlichen Indikator für den Erfolg bei der Lehrstellensuche dar. Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist daher der weitere Ausbau ihrer sozialen Netzwerke zu empfehlen, um den teils verdeckten Mechanismen entgegen zu können, die eine Lehrstellenvergabe nach dem meritokratischen Prinzip behindern. Die Autoren halten abschließend fest:

„Bei den ausländischen Jugendlichen kombinieren sich ungünstige Schulqualifikationen, fehlender Zugang zu informellen Netzwerken, negativ stereotypisierende Erwartungen und Unbeliebtheit in der Bevölkerung zu teilweise unüberwindbaren Hürden im Zugang zum dualen Berufsbildungsmarkt. Die zunächst nachweisbar hohen Bildungsmotivationen stoßen auf die Realität ungünstiger Berufsbildungschancen“ (ebd., S. 129).

Die Untersuchungen von Haeberlin/Imdorf/Kronig (2004, 2005) verdeutlichen den Zusammenhang von Geschlecht, nationaler Herkunft, Generationenstatus und Formalqualifikationen. Die verschiedenen Kriterien kumulieren miteinander, so dass es einer kontextspezifischen Betrachtung bedarf. Einzelne Bewerbermerkmale isoliert voneinander zu betrachten, erlaubt nur einen eingeschränkten Blick auf das Bewerberprofil.

2.2.2.2 Betriebliche Welten und ihre Anforderungen an Bewerber

Ausbildungsbetriebe sind komplexe soziale Organisationen, deren Handeln einer spezifischen betrieblichen Logik unterliegt. Die Frage ist, nach welchen betrieblichen Interessen sich die

³³ Mit „odd ratio“ wird der Faktor bezeichnet, um den die Lehrstellenchancen der privilegierten Gruppe gegenüber der nicht privilegierten Gruppe bei gleichen Formalqualifikationen erhöht sind.

Selektion von Lehrlingen vollzieht, das heißt, der Blick richtet sich im folgenden Teil auf die unternehmerische Perspektive.

Haeberlin/Imdorf/Kronig (2004, S. 69) differenzieren zunächst zwischen kleinen und mittelgroßen Betrieben und zwischen Großunternehmen. Bei kleinen und mittelgroßen Ausbildungsunternehmen bestimmen einzelbetriebliche Interessen wie zum Beispiel die Sicherung betriebspezifischer Nachwuchskräfte, Ausgleich von Personalfuktuation, Generierung billiger Arbeitskräfte die Ausbildungsbereitschaft. Gesamtwirtschaftliche und soziale Interessen, etwa die Förderung von Jugendlichen aus bildungsfernen Elternhäusern, seien nachrangig. Eine Lehrlingsausbildung müsse sich für kleinere Betriebe kurzfristig als rentabel erweisen.

Den ökonomischen Aspekten der Organisation einer Berufslehre sind Wolter/Schweri (2004) nachgegangen. Es handelt sich um die erste repräsentative und lehrberufbezogene Erhebung von Kosten und Nutzen einer Lehrlingsausbildung aus Sicht der Betriebe in der Schweiz. Kosten-Nutzerhebungen in der Berufsbildung haben eine wichtige Bedeutung, da ihre Ergebnisse das Verhalten von Betrieben auf dem Lehrstellenmarkt mit zu erklären vermögen. Durch die Ausbildung von Lehrlingen entstehen Kosten in Form von Ausbildungsvergütungen, Ausbildungsleistungen von Seiten der Ausbilder, Infrastrukturausgaben für die Gestaltung von eigenen Lehrlingsarbeitsplätzen oder Zahlungen für externe Kursbesuche (Wolter/Schweri 2004, S. 14).

Ökonomisch rational handelnde Betriebe sind gewillt, solcherlei Kosten auf sich zu nehmen, wenn sie sich durch einen spezifischen Nutzen der Lehrlingsausbildung kompensieren lassen. Das Denken eines Betriebs vollzieht sich also stets „relativ zu alternativen Möglichkeiten der Personalrekrutierung und -ausbildung, da er schon vollständig ausgebildete Fachkräfte über den Arbeitsmarkt rekrutieren könnte“ (ebd.). Somit entscheidet das Kosten-Nutzenverhältnis einer Lehrlingsausbildung – neben anderen Faktoren – auch darüber, wie sich ein Unternehmen am Markt in Bezug auf die Berufsbildung positioniert. Die Globalisierung von Arbeitsmärkten und zunehmend auch von Bildungssystemen hat unter anderem zu einer größeren Aufgeschlossenheit gegenüber der Wahrnehmung alternativer Bildungskonzepte geführt. Ob die duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich als Konzept von Berufsbildung noch zeitgemäß ist, ist nicht Gegenstand der vorliegenden Studie (vgl. hierzu zum Beispiel Fulst-Bleil/Ebner 2005). Es ist hingegen sinnvoll, einen Blick auf die Nettokosten einer Lehre zu werfen.

Wolter/Schweri (2004) belegen, dass sich nach Aussage von schweizerischen Betrieben für alle Lehrdauern im Durchschnitt negative Nettokosten ergeben, das heißt, am Ende der Ausbildungszeit entsteht ein betrieblicher Nettogewinn. Dieser ist zwar stark vom Ausbildungsberuf abhängig – ein knappes Drittel aller ausgebildeten Lehrlinge verursacht während der Lehrzeit Nettokosten, die die Betriebe nach Lehrende zu decken bemüht sind –, jedoch darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass mit steigender Lehrdauer in der Schweiz der durchschnittliche Nettogewinn für die Betriebe steigt (ebd., S. 16). Indem eigene Lehrlinge nach Ausbildungsende weiterbeschäftigt werden, entfallen Such- und Einarbeitungskosten für Fachkräfte; diese sogenannten „Opportunitätserträge“ tragen dazu bei, die nach Abschluss der Lehre noch ungedeckten Nettokosten zu decken. Wie die folgende Tabelle zeigt, steht der Opportunitätsertrag in einem Zusammenhang zur Betriebsgröße und zur Verbleibsquote³⁴:

³⁴ Diese gibt an, wie viele Lehrlinge ein Jahr nach Ausbildungsende noch im ehemaligen Ausbildungsunternehmen tätig sind.

Tab. 23: Durchschnittliche Verbleibsquoten der selbst ausgebildeten Lehrlinge und durchschnittliche realisierte Opportunitäts'erträge pro Lehrling in der Schweiz nach Firmengröße (nach Wolter/Schweri 2004, S. 16)

Betriebsgröße	1–9	10–49	50–100	> 100
Verbleibsquote	24%	38%	54%	57%
Opportunitäts'erträge	2173,-	5693,-	11342,-	18903,-

Da Großbetriebe signifikant mehr in ihre Lehrlinge investieren als kleine Betriebe, sind sie aufgrund der höheren Nettokosten auf eine höhere Verbleibsquote ihrer ehemaligen Auszubildenden angewiesen – und weisen diese auch tatsächlich auf, wie den obigen Zahlen zu entnehmen ist. Die weitere Untersuchung von betrieblichen Nettokosten während der Lehre führt zu folgenden Schlussfolgerungen:

- „Kosten- und Nutzenaspekte der Lehre haben einen konkreten und statistisch messbaren Einfluss auf das Verhalten der Betriebe hinsichtlich der Ausbildungsbereitschaft, der Ausbildungsintensität und der Übernahmequote von ehemaligen Lehrlingen. Obwohl dieses Resultat vor dem Hintergrund der Logik einer gewinnorientierten Wirtschaft nicht überraschend ist, widerspricht es doch teilweise den Vorstellungen, dass Berufsbildung vor allem eine Folge von Traditionen oder des sozialen Engagements der Arbeitgeber sei. Berufsbildung entspricht und folgt ebenso ökonomischer Logik wie andere betriebliche Entscheidungen.
- Damit Berufsbildung in einem Umfeld von deregulierten Arbeitsmärkten – und dies wird über kurz oder lang in den meisten industrialisierten Ländern die Regel sein – bestehen kann, muss es gelingen, das Kosten-Nutzenverhältnis der Ausbildung schon *während* der Ausbildungszeit für den Betrieb günstig zu gestalten“ (Wolter/Schweri 2004, S. 21).

Die Befunde sind, was den Motivationshaushalt der Ausbildungsunternehmen hinsichtlich ihrer Ausbildungsbereitschaft anbelangt, recht ernüchternd, spiegeln aber realitätsorientiert wider, inwiefern schulleistungsfremde Einflussfaktoren bei der Vergabe eines Ausbildungsplatzes eine prominente Stellung einnehmen.

Auch Eingriffe in die Reglementierung von Berufsausbildungen können sich bei den Unternehmen finanziell niederschlagen, je nachdem, in welcher Phase der Ausbildung ein Lehrling lernt und in welcher er eher produktiv tätig ist. Eine von Wolter/Schweri (2004) durchgeführte Simulation basierend auf der Annahme, dass im ersten Lehrjahr von allen Auszubildenden ein sechswöchiger staatlicher Basiskurs zu absolvieren ist, zeigt auf, dass sich die Ausbildung in den meisten Berufen verteuern würde, „da der Ausfall an produktiver Leistung seitens der Lehrlinge den Ausfall an Ausbildungsleistungen seitens der Betriebe überwiegt“ (ebd., S. 23). Freilich kommt es darauf an, wie viel eigene Ausbildungsleistungen ein Betrieb in diesen sechs Wochen einsparen kann und wie viel produktive Leistung durch den Lehrling ausbleibt. Gerade wenn zu Beginn einer Ausbildungszeit ein starker Einsatz von Lehrlingen auf wenig oder kaum qualifizierten Tätigkeiten einen hohen Ertrag generiert, werden Änderungen von Ausbildungsreglements im Sinne von mehr Unterrichtszeit eine finanzielle Verschärfung des Kosten-Nutzenverhältnisses hervorrufen. Insoweit wird sich das Konzept der Berufsbildung auch in einem deregulierten Arbeitsmarkt behaupten können, sofern die Ausbildungskosten bereits während der Lehrzeit durch den produktiven Einsatz des Lehrlings gedeckt werden können (ebd.).

Zu etwas abweichenden Ergebnissen in Bezug auf die Motivationslage kleiner und mittlerer Betriebe kommt Stalder (1999, S. 35ff.). Bei ihrer Befragung gaben circa 1500 Betriebe schriftlich folgende Gründe für die Ausbildung von Lehrlingen an: Nachwuchssicherung für die Branche und den Arbeitsmarkt, soziale Verantwortung für die Jugendlichen, Angebot eines hohen Ausbildungsstandards. Erst später kommen Aspekte wie die Produktivität der Auszubildenden oder die Nachwuchssicherung für den eigenen Betrieb zur Sprache.

Die Auswahllogik insbesondere kleinerer Handwerksbetriebe ist noch aus einem weiteren Grund relevant. Mariak/Kluge (1998, S. 236) haben herausgefunden, dass in Berufsfeldern, die bei Schulabsolventen als wenig attraktiv gelten, bildungsbenachteiligte Jugendliche ohne Karriereambitionen recht gute Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben. Jenen Betrieben ist weniger an Akademikern, sondern an solide ausgebildeten Fachkräften gelegen, die aller Voraussicht nach langfristig im Betrieb Fuß fassen werden. Haerberlin/Imdorf/Kronig (2004, S. 71) sprechen diesbezüglich von einer „Negativselektion“.

Die Logik von Großunternehmen berücksichtigt selbstverständlich auch betriebswirtschaftliche Erwägungen, geht aber darüber hinaus. Schaub (1991, S. 73) attestiert ihnen eher eine Aufgeschlossenheit für die Ausbildungsbelange benachteiligter Jugendlicher.

Imdorfs Studie (2010a, S. 260) zur Erklärung der Reproduktion sozialer Ungleichheit bei Ausbildungsbetrieben verlässt individualtheoretische Ansätze und thematisiert explizit betriebliche Dimensionen, um insbesondere den „Ausschluss von jungen ‚Ausländern‘ bei der Lehrlingsselektion zu analysieren.“ Er geht davon aus, „dass erst eine betriebliche Perspektive ein angemessenes Verständnis ihres Ausschlusses bei der Selektion und damit eine wirkungsvolle Unterstützung ihrer Integration in Ausbildung, Arbeitsmarkt und Gesellschaft ermöglicht“ (ebd.). Doch wie sieht diese betriebliche Perspektive aus?

Imdorf (2010a) rekurriert auf die Rechtfertigungstheorie von Boltanski/Thévenot (2007), derzufolge die Beförderung eines Gemeinwohls bei den beteiligten sozialen Akteuren bestimmte Formen der Koordinierung voraussetzt. Eine Person, die in einer betrieblich relevanten Situation Koordinationsfähigkeit an den Tag legt, verfüge über Größe (*grandeur*) in Bezug auf jene Situation (Boltanski/Thévenot 1999, S. 363). Das Problem besteht nun darin, diese Größe in unterschiedlichen Gemeinwesen zu bewerten. Dazu werden „Bewährungsproben“ (Imdorf 2010a, S. 265) herangezogen, die „die Reduktion von Komplexität und Ungewissheit im Selektionsprozess“ ermöglichen sollen (ebd., S. 266). Diese Argumentationsfigur erinnert stark an die in Kapitel 2.1.3.3 entfalteten systemtheoretischen Überlegungen nach Luhmann zum Zustandekommen von Personalentscheidungen. Auch bei Schucharts (2007) Untersuchung zur Anschlussfähigkeit von gleichwertigen Schulabschlüssen an den Ausbildungsmarkt steht im Rahmen der Signaling-Theorie die Frage im Mittelpunkt, welche verdichteten Informationen einen Signalwert für auswählende Unternehmen haben können (vgl. Schuchart 2007, S. 384). Im Grunde arbeitet sie konzeptionell – ähnlich wie Imdorf – an der Aufarbeitung des Verhältnisses von Entscheidungsungleichheit und Entscheidungssicherheit. Was bei ihr die diversen „Signale“ (Schuchart 2007, *passim*) ausmacht, die Lehrstellensuchende an Unternehmen ausstrahlen, entspricht bei Boltanski/Thévenot (1999, *passim*) der möglichen *grandeur*, denen die sogenannten „Selektionsverantwortlichen“ (Imdorf 2010a, S. 266) auf die Spur zu kommen suchen.

Imdorf überträgt Grundzüge multipler Koordinationsanforderungen aus dem Kontext der Rechtfertigungstheorie von Boltanski/Thévenot (2007) auf die Lehrlingsauswahl in verschiedenen betrieblichen „Welten“ (Imdorf 2010a, S. 266). Dabei differenziert er zwischen einer industriellen Welt, einer häuslichen Welt und der Kundenbindung als betrieblichem Kalkül.

Im Folgenden wird jeweils auch die unternehmensspezifische Sicht auf Bewerber mit Migrationshintergrund skizziert, da, wie bereits in Kapitel 2.2.2.1 erwähnt, der Faktor ‚Herkunft‘ nicht losgelöst von anderen Faktoren betrachtet werden kann.

Die „industrielle Welt“ (Imdorf 2010a, S. 266) ist geprägt von effizienten Produktionsabläufen bei der Erstellung von Handelswaren oder Dienstleistungen. Demzufolge wird bei Bewerbern neben traditionellen Arbeitstugenden wie zum Beispiel Pünktlichkeit oder Ordnungsvermögen Wert auf berufsspezifische und schulische Kompetenzen gelegt. Der betrieblichen Logik liegt ein Streben nach einem möglichst günstigen Kosten-Nutzen-Verhältnis zugrunde. Es gilt, den Aufwand für ein Ausbildungsverhältnis durch den potentiellen Nutzen, den der Auszubildende erbringt, zu kompensieren. Jugendlichen ausländischer Herkunft werden oftmals Defizite an schulischen und sprachlichen Kompetenzen zugeschrieben, die dann auf den prognostizierbaren Erfolg in der Berufsschule angerechnet werden. Mit anderen Worten, die betrieblichen Rentabilitätserwartungen könnten durch ein Scheitern in der Berufsschule in Frage gestellt werden. Imdorf (2010a, S. 266) weist darauf hin, dass solcherlei Argumente jedoch vielfach nicht erfahrungsbasiert seien.

Die Koordinationsanforderungen der „häuslichen Welt“ (Imdorf 2010a, S. 267) bewegen sich jenseits sprachlicher und schulischer Leistungszuschreibungen. In erster Linie orientieren sich die Anforderungen einer als häuslich bezeichneten betrieblichen Welt an einer traditionellen, patriarchal strukturierten Familie. In ihr zählen „Vertrauen, Achtung und Respekt, die Differenz zwischen ‚Wir und den Anderen‘, nach Alter geordnete Autoritäts- und Abhängigkeitsverhältnisse, traditionell ausgerichtete Geschlechterrollen“ (ebd.). Von einem Bewerber wird erwartet, dass er den ‚Geist des Hauses‘ erkennt und anerkennt, das heißt, zum Beispiel die Autorität älterer Mitarbeiter oder geschlechtsspezifische Arbeitsteilungen achtet. Bewerber werden daraufhin überprüft, ob sie dem ‚Geist des Hauses‘ entsprechen und sich in die sozialen Kontrollstrukturen einfügen. Die Wertigkeit eines Auszubildenden bestimmt sich vorwiegend am Grad seiner Affinität zu den im Betrieb geltenden Traditionen. Weitere Kriterien sind die wahrgenommene soziale Nähe, Respekt und Abstammung.

Für Bewerber mit Migrationshintergrund ist es demnach fast unmöglich, in diesem familialen Gefüge Fuß zu fassen, weil befürchtet wird, dass sie mit ihrer Präsenz traditionelle Rollen- und Geschäftsstrukturen beeinträchtigen könnten. In den qualitativen Interviews mit den Ausbildungsverantwortlichen werden insbesondere innerbetriebliche Konfliktherde wie zum Beispiel Mobbing aufgrund interethnischer Zusammensetzung der Belegschaften angesprochen. Aus dem Blickwinkel schweizerischer Ausbildungsbetriebe scheinen offensichtlich Bewerber aus dem ehemaligen Jugoslawien ein „Riesenproblem“ zu sein, da „in Serbien, Montenegro, Kosovo [...] gewisse Kulturen aufeinander prallen“ würden (Imdorf 2010a, S. 268).

Ausgehend von solcherlei Erfahrungen wünschen sich die befragten Betriebe eine möglichst homogene Zusammensetzung ihrer Belegschaft, um soziale Passung und Teampassung gewährleisten zu können. Letztlich mündet dieses Selektionskalkül in die bevorzugte Rekrutierung von inländischen Jugendlichen. Der Vertrauensvorschuss für Inländer ergibt sich durch die angenommene größere inhaltliche Nähe zu einem Wertebestand, der für einen als ‚häuslich‘ geltenden Betrieb prägend ist.

Ein weiteres Selektionsmoment besteht in der Rolle des Elternhauses, aus dem die Bewerber stammen. Das elterliche Unterstützungspotenzial in Bezug auf den Umgang mit betrieblichen Problemen wird bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund gemeinhin als geringer eingeschätzt als bei inländischen Jugendlichen. Da für Betriebe, die zur ‚häuslichen Welt‘ zählen, die Anerkennung und Durchsetzung der Autorität des Lehrherrn quasi Dreh- und Angelpunkt

ist, liegt es im Interesse der Ausbilder, sich bei der Sanktionierung eines aus betrieblicher Sicht problematischen Verhaltens auf die Unterstützung des Elternhauses verlassen zu dürfen. Gerade junge Männer nicht-inländischer Herkunft scheinen von betrieblicher Problemantizipation betroffen zu sein – umso mehr, je stärker machohafte Attitüden im Umgang mit weiblichen Vorgesetzten wahrgenommen werden (ebd., S. 269).³⁵

Koordinationsanforderungen ergeben sich auch aus den diversen Kundenbindungen, da sich Auszubildende durch ihr Verhalten und ihre Erscheinung auf einem Kontinuum zwischen Gefallen und Ablehnung bewegen. Die Ausgestaltung ihrer Kundenkontakte kann sich fördernd oder hemmend auf den Verkauf eines Produktes oder einer Dienstleistung auswirken, insofern wird einem Unternehmen, das die „Kundenbindung als betriebliches Kalkül bei der Lehrlingsselektion“ praktiziert (ebd.), daran gelegen sein, die für den Absatz nötigen Koordinationsressourcen eines Bewerbers zu überprüfen. Hierunter fallen zum Beispiel das äußere Erscheinungsbild, Sprach- und Sprechgewohnheiten und Umgangsformen – jeweils in Abhängigkeit von der zu berücksichtigenden Kundenklientel. Meist handelt es sich um ein Konglomerat an Einzelfaktoren, da die Intensität einer Kundenbindung von unterschiedlichen Sozialkompetenzen abhängt (ebd.).

Strukturen der Kundenbindung können auf verschiedenen betrieblichen Ebenen Fragen hervorgerufen. Einige Beispiele sollen dies verdeutlichen:

- Mit welchem Geschlecht wird sich die Kundschaft im Dialog eher identifizieren?
- Wieviel Netzwerkarbeit ist in einem Unternehmen gefragt, das heißt, wie aufgeschlossen soll sich ein Auszubildender gegenüber dem Ausbau von Netzwerkstrukturen verhalten?
- Mit welchen Kundenvorbehalten ist in Bezug auf die jeweilige Herkunft eines Auszubildenden zu rechnen?
- Wie wird sich die Präsenz eines Auszubildenden einer bestimmten Nationalität auf die weitere ethnische Zusammensetzung der Kundschaft auswirken?

Imdorf (2010a, S. 270) führt zum letztgenannten Punkt das Beispiel einer schweizerischen Zahnarztpraxis an, die aus Rücksicht auf den bestehenden Kundenstamm und dessen Bedürfnisse die Einstellung inländischer Bewerber und Bewerberinnen vorzieht.

Aus der Untersuchung ergeben sich Hinweise darauf, dass bei der Lehrlingsselektion nicht immer die Leistungsstärke eines Bewerbers im Vordergrund steht, sondern das Bemühen, vielfältigen Koordinationsanforderungen in vielfältigen betrieblichen Welten Rechnung zu tragen. Der Autor verweist abschließend darauf, dass die Rechtfertigungstheorie nach Boltanski/Thévenot (2007) lediglich die „primären Mechanismen des Ausländerausschlusses“ erklären könne, „sekundäre Ausschlussprozesse“ jedoch nicht beleuchte. Die sekundären Mechanismen greifen dann, wenn Interessenten mit Migrationshintergrund aufgrund ihres primären Ausschlusses gezwungen sind, beispielsweise mehr Bewerbungen zu erstellen, sich auch über ihren lokalen Umkreis hinaus zu bewerben oder auf ein breiteres Spektrum an Berufsbildern zurückzugreifen (Imdorf 2010, S. 271). Selbstverständlich können auch inländische Bewerber von solcherlei Erschwernissen betroffen sein, aber die oben skizzierten primären Ausschlussprozesse verschärfen die Situation der Betroffenen auf dem Lehrstellenmarkt zusätzlich.

³⁵ Es sei an dieser Stelle daran erinnert, dass bei der Thematisierung von Angeboten der Berufsorientierung und ihrer Wirkung auf die Berufswahlreife in Kapitel 2.2.1.4 Schütte/Schlausch (2008, S. 227) männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund als besonders kritische Gruppe hervorheben und es somit Parallelen in der Argumentation gibt.

Ausgehend von Imdorfs Fazit, dass bei der betrieblichen Personaleinstellung das Phänomen der „Ausländer-Diskriminierung“ (ebd.) zum Tragen komme, sei an dieser Stelle zu einem angemessenen Verständnis auch die vom Autor verwendete Diktion präzisiert. Diskriminierung resultiert auf Basis der dargelegten theoretischen und empirischen Analysen von Imdorf (2010a) aus einem Prozess, bei dem mindestens drei Komponenten zusammenkommen:

- Je nachdem, in welcher betrieblichen Welt sich ein Unternehmen primär verortet beziehungsweise welcher betrieblichen Welt es sich schwerpunktmäßig zugehörig fühlt, ergeben sich multiple Koordinationsanforderungen und gegebenenfalls miteinander konfligierende Normen für die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen.
- Ausbildungsbetriebe sehen sich vor dem Hintergrund unterschiedlich komplexer Erwartungshaltungen der Kundschaft und betriebswirtschaftlicher Überlegungen in der Situation, ihre Personaleinstellung rechtfertigen zu müssen.
- Da jedes Unternehmen bemüht ist, antizipierte Problemlagen zu vermeiden, um Komplexität abzubauen und letztlich operationsfähig zu bleiben, kann dies zu einer „Ungleichbehandlung von Bewerbern trotz vergleichbarer industrieller Größe bzw. Kompetenz [führen, Ergänzung T.L.], unter anderem wenn askriptive soziale Merkmale (u.a. Nationalität, Geschlecht, Alter) in den betrieblichen Entscheidungsprozessen mitverantwortet werden. [...] Es sind die Anforderungen dieser Welten, welche durch ihre je eigenen Reproduktionsanforderungen und Zutrittskriterien unablässig sozial ungleiche Zugänge zu betrieblichen Ausbildungsplätzen produzieren und damit soziale Ungleichheit im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung reproduzieren“ (Imdorf 2010a, S. 272).

Die These einer Chancenungleichheit bei Selektionsmechanismen im beruflichen Bildungssystem unterstreicht auch Seifried (2006). Eine Analyse von fast 300 Stellenanzeigen verdeutlicht, dass die geforderten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen je nach Ausbildungsberuf und erwünschtem Bildungsabschluss beträchtlich variieren. Arbeitstugenden, Engagement und Teamfähigkeit spielen bei den betrieblichen Anforderungen offensichtlich eine wichtige Rolle. Da die Zugangsmöglichkeiten zum Ausbildungsmarkt für einzelne Individuen oder Gruppen dauerhaft eingeschränkt sind, spricht Seifried (2006) von sozialen Ungleichheiten. Seine Gegenüberstellung von erwünschten überfachlichen Kompetenzen für die Bildungsabschlüsse Hauptschulabschluss, Mittlere Reife und (Fach-)Hochschulreife ergibt, dass an Absolventen mit Hauptschulabschluss fast durchgängig geringere Anforderungen gestellt werden als an Absolventen mit Mittlerer Reife oder mit (Fach-)Hochschulreife. Seifried (2006) erklärt die Mechanismen bei der Ausbildungsplatzvergabe mit einer wechselseitigen Verstärkung von Selektions- und Sozialisationsprozessen (S. 366–367). Im Vergleich zu Imdorfs Ansatz, der die betrieblichen Perspektiven in den Vordergrund rückt, rekurriert er auf individualtheoretische Ansätze, die die Berufswahl entlang einer vorgegebenen Entwicklungsperspektive interpretieren und betriebliche Erwägungen gänzlich außen vor lassen.

Der Frage, inwiefern Unternehmen bei der Lehrstellenvergabe gar einer eigenen ‚Philosophie‘ folgen, soll im folgenden Unterkapitel nachgegangen werden.

2.2.2.3 Unternehmenskulturelle Überlegungen bei der Lehrlingsauswahl

Ausbildungsunternehmen lassen sich auch aus dem Blickwinkel einer Organisationskultur betrachten. Geht man davon aus, dass ein Unternehmen eine Kultur ‚hat‘, dann ist diese lediglich eine Säule neben anderen wie zum Beispiel der Technologie eines Unternehmens. Einzelphäno-

mene einer Organisation werden infolgedessen daraufhin untersucht, ob sie als Kulturbestandteil interpretierbar sind oder nicht.

Spricht man hingegen davon, dass ein Unternehmen eine Kultur ‚ist‘ (sogenannter „Metaphernansatz“ nach v. Rosenstiel 2008, S. 234), dann lässt sich alles Beobachtbare als Ausdruck bestimmter Überzeugungen und Werte verstehen. Wie sich ein Unternehmen in seinem Innen- und Außenverhältnis darstellt, unterliegt folglich einer Plan- und Steuerbarkeit (zur Diskussion um die Frage, ob eine Organisation Kultur ‚hat‘ oder ‚ist‘, vgl. Smircich 1983).

Es sei eingeräumt, dass Überlegungen zur Unternehmenskultur inhaltlich nur schwer von den im vorherigen Kapitel entfalteten Überlegungen zu den betrieblichen Welten zu trennen sind, da beide Bereiche Normen- und Wertvorstellungen thematisieren und somit Säulen der Orientierung eines Unternehmens begründen. Da ihnen in der betriebswirtschaftlichen und organisationstheoretischen Literatur ein eigener Platz eingeräumt wird, werden sie auch in dieser Arbeit separat diskutiert. Was ist nun unter einer Unternehmens- oder Organisationskultur zu verstehen? Von Rosenstiel (2008, S. 227) benennt in Anlehnung an Schreyögg (1992) und Allaire/Firsirotu (1984) folgende Kernelemente:

- „Sie ist ein implizites Phänomen, das Selbstverständnis und Eigendefinition der Organisation prägt;
- sie ist selbstverständlich und wird in der Regel nicht reflektiert;
- sie bezieht sich auf gemeinsame Orientierungen an Werten, macht organisatorisches Handeln einheitlich und kohärent;
- sie ist das Ergebnis eines Lernprozesses im Umgang mit Bedingungen, die innerhalb und außerhalb der Unternehmung liegen;
- sie vermittelt Sinn und Orientierung in einer komplexen Welt und vereinheitlicht so deren Interpretation und enthält Handlungsprogramme;
- sie ergibt sich aus einem Sozialisationsprozess, der dazu führt, aus einer kulturellen Tradition heraus zu handeln, was bedeutet, dass sie nicht bewusst gelernt wird.“

Elemente einer Organisationskultur können folglich auf verschiedenen Ebenen identifiziert werden (Schein 1984, S. 10):

- in Basisannahmen, die meist unbewusster Natur sind und sich auf die Menschen, ihr Zusammenwirken und deren Umwelt beziehen,
- in den Normen, Standards und Werteorientierungen, die für das Verhalten der Organisationsmitglieder richtungsweisend sind sowie
- in Artefakten, die im Sinne einer Zweckrationalität funktional sein können.

Jene Basisannahmen werden als „kulturelle Grundprämissen“ oder „Prämissen ersten Grades“ bezeichnet. Sie umfassen Vorstellungen über das Wesen von Wirklichkeit und Wahrheit, das Wesen der Zeit, das Wesen des Raums, das Wesen des Menschen, das Wesen menschlicher Handlung sowie das Wesen menschlicher Beziehungen. Aus diesen Basisprämissen entwickeln die Organisationsmitglieder im Laufe der Zeit allgemeine Vorstellungen und Annahmen über die Organisation, in der sie tätig sind und die damit verbundenen Aufgaben und Probleme – die sogenannten „Prämissen zweiten Grades“. Aus diesen Prämissen ergeben sich bekundete Werthaltungen, das heißt Strategien, Ziele und Philosophien, die zur Gestaltung einer organisationalen Oberflächenstruktur beitragen, aber noch diskussionsfähig bleiben (Behrends 2003,

S. 252/253). Welche Werte Eingang finden auf die Ebene der Artefakte im Sinne beobachtbarer Manifestationen, Strukturen und Prozesse, also letztlich für das Organisationsverhalten prägend sind, „ist maßgeblich davon abhängig, wie diese sich anschließend bei der Lösung der anstehenden Probleme und Herausforderungen bewähren“ (ebd., S. 254). Zwar lassen sich aus der Kenntnis der in einer Organisation vertretenen Werthaltungen „Hinweise auf die Beschaffenheit des jeweiligen kulturellen Systems“ (ebd.) gewinnen, jedoch erlaubt erst eine schrittweise Analyse aller drei kulturellen Ebenen und ihrer wechselseitigen Verknüpfungen ein fundierteres Verständnis von der Kultur einer Organisation. An diesem Punkt ist darauf hinzuweisen, dass es in dieser Studie nicht darum gehen soll, Unternehmen aus einer kulturtheoretischen Perspektive zu analysieren, sondern Organisationskultur als Grundbegriff von Organisationstheorie fruchtbar zu machen für das Verstehen betrieblicher Personalentscheidungsprozesse. Es ist für den Zusammenhang der vorliegenden Arbeit nicht bedeutsam, warum es zu einer Neu- oder Wiederentdeckung des Konzepts der Unternehmenskultur kam (vgl. hierzu von Rosenstiel 1993) und welcher konzeptionelle Ansatz am besten geeignet ist, um organisationales Verhalten zu beschreiben. Im Fokus des Interesses steht jedoch die Frage, inwiefern sich bei der Rekrutierung von Auszubildenden überhaupt Hinweise ergeben, die auf eine zumindest partielle Berücksichtigung unternehmenskultureller Elemente schließen lassen. Dass Auszubildende als neue Mitarbeiter im Kontext der Unternehmenskultur eine Rolle spielen, wurde von Neuberger (1989) thematisiert. Die folgende Übersicht nach von Rosenstiel (2008, S. 236) ist ein Versuch, Symptome der Unternehmenskultur in eine kategoriale Ordnung zu bringen:

Tab. 24: Symptome der Unternehmenskultur (Neuberger 1989, zit.n. v. Rosenstiel 2012, S. 236)

Symptome der Unternehmenskultur		
verbale	interaktionale	artifizielle (objektivierte)
<ul style="list-style-type: none"> • Geschichten • Mythen • Anekdoten, Parabeln • Legenden, Sagen, Märchen • Slogans, Mottos, Maximen, Grundsätze • Sprachregelungen • Jargon, Argot, Tabus • Lieder, Hymnen 	<ul style="list-style-type: none"> • Riten, Zeremonien, Traditionen • Feiern, Festessen, Jubiläen • Konventionen • Konferenzen, Tagungen • Vorstandsbesuche, Revisorbesuche • Organisationsentwicklung • Auswahl und Einführung neuer Mitarbeiter • Beförderung, Degradierung, Entlassung, freiwillige Kündigung, Pensionierung, Tod • Beschwerden • Magische Handlungen (Mitarbeiterauswahl, strategische Planung usw.) • Tabus 	<ul style="list-style-type: none"> • Statussymbole • Abzeichen, Embleme, Geschenke, Fahnen • Logos • Preise, Urkunden, Incentive-Reisen • Idole, Totems, Fetische • Kleidung, äußere Erscheinung • Architektur • Arbeitsbedingungen • Plakate, Broschüren, Werkszeitung • Schriftlich fixierte Systeme (z.B. der Lohnfindung), Einstufung, Beförderung

Wie zu sehen ist, steht der Aufgabenbereich der Auszubildendenrekrutierung mit allen drei Kategorien in einem Zusammenhang: wohl am deutlichsten zeigt sich der Zusammenhang von Lehrstellenvergabe und Unternehmenskultur im Bereich der interaktionalen Symptome. Eine Mitarbeiterauswahl als „magische Handlung“ anzusehen, wie bei von Rosenstiel angegeben, dürfte wohl eher einem an Riten orientierten Verständnis als der Ausrichtung an betriebswirt-

schaftlichen Überlegungen geschuldet sein. Die Bezeichnung deutet jedoch an, dass sich für Mitglieder einer Organisation der Sinn einer Handlung erst in dem erschließt, was von möglichst vielen als ‚Kultur‘ empfunden wird.

Um verstehen zu können, warum bei der Rekrutierung von Auszubildenden möglicherweise unternehmenskulturelle Elemente einen Einfluss haben, ist es hilfreich, Unternehmen vor dem Hintergrund ihres Bemühens um Unternehmens- beziehungsweise Organisationsentwicklung zu betrachten. Gebert (1993, S. 481) spricht diesbezüglich von „Interventionen“, die auf den Ebenen des Objektbereichs, der Zielsetzung und der Methodik angesiedelt sind:

- Zum Objektbereich: Maßnahmen der Unternehmensentwicklung beziehen sich nicht nur auf einzelne Gruppen oder Abteilungen, sondern umfassen Veränderungen der gesamten Organisation.
- Zur Zielsetzung: Intendiert wird eine nachhaltige Steigerung der leistungsbezogenen Effizienz der Organisationsmitglieder. Das schließt auch eine Stärkung der Innovationsbereitschaft und Flexibilität mit ein. Im Grunde geht es darum, die Mitglieder zu befähigen, auf Veränderungen ihrer Umwelt, seien sie rechtlicher, sozialer oder technologischer Natur, rascher und besser reagieren zu können. So stehen meistens Arbeits-, Führungs- und Kooperationsformen im Fokus der Veränderungen.
- Zur Methodik: Kennzeichnend für die Interventionen ist, dass die Maßnahmen in der Regel mehrjährig angelegt sind, somit einer Planbarkeit unterliegen, und neben den einzelnen Personen auch die sie umgebenden Situationen zu integrieren versuchen. Übergänge von einem Zustand in einen anderen, der als weiterentwickelt gilt, werden als Lernprozesse gewertet.

Gebert (1993, S. 485) sieht Kommunikation als ein Kernproblem von Interventionen in Organisationen und begründet dies mit der – vor allem aus systemtheoretischer Sicht nachvollziehbaren – Notwendigkeit von Unternehmenssubsystemen zur strukturellen Abgrenzung. Abteilungen seien prinzipiell mit dem Dilemma konfrontiert, sowohl ihre Grenzen im Innenverhältnis deutlich genug zu markieren als auch ihre Grenzen im Außenverhältnis zum Wohle eines besseren Austauschs ausreichend offen zu halten. Bei immer größerer Komplexität der Arbeitsvorgänge, anspruchsvolleren Vorgaben von Seiten der Abnehmer des Unternehmens und präziserer systeminterner und systemexterner Beobachtung stellt sich die Frage, wie ein Unternehmen gleichzeitig Identität schaffen und den Wandlungsprozessen Rechnung tragen kann. Eine Möglichkeit, den Erfordernissen nach Differenzierung – schließlich liegt es auch im Interesse eines Unternehmens, sich im zeitlichen Verlauf von anderen abzuheben – und nach Wahrung eines normativen Grundverständnisses nachzukommen, sieht Gebert (ebd., S. 487/488) im Kommunikations- und Kooperationsverhalten: „Da es im Prinzip darauf ankommt, das je gewünschte Kommunikations- und Kooperationsverhalten zu verstärken, ist ein Organisationsentwicklungserfolg selbstverständlich eher zu erwarten, wenn [...] eine entsprechende Veränderung der Belohnungskontingenzen systematisch in Angriff genommen wird: Speziell bei der Festlegung der Beförderungskriterien muss darauf geachtet werden, dass bei gleicher Qualifikation im Zweifelsfall eher derjenige Mitarbeiter karrierebezogen den Vorzug erhält, der sich in Übereinstimmung mit den gewünschten Kommunikations- und Kooperationsformen verhält.“ Bezogen auf die Frage nach der Auszubildendenrekrutierung konstatiert er nüchtern: „Von nicht zu unterschätzender Bedeutsamkeit ist es entsprechend, die gesamte Personalpolitik (einschließlich der Festlegung der Auslese- und Beurteilungskriterien) so zu gestalten, dass sie gewünschtes Verhalten verstärkt (und nicht die sonstigen Organisationsentwicklungsbemü-

hungen durch gegenteilige Botschaften konterkariert).“ Wenn eine Annäherung an personalpolitische Maßnahmen nach diesem Ansatz erfolgt, dann wäre in erster Linie zu prüfen, welches Verhalten als erwünscht gilt. Im umgekehrten Sinne wäre davon auszugehen, dass sich hinter allen beobachtbaren Verhaltensmustern betrieblicher Akteure implizit eine Logik verbirgt, deren Spielregeln es zu rekonstruieren gilt (vgl. Friedberg 1980). Die Figur einer ‚betrieblichen Logik‘ wurde schon in den Unterkapiteln 2.2.2.1 und 2.2.2.2 im Kontext von Geschlecht, Herkunft und betrieblichen Welten entfaltet. Wie zu erkennen ist, spielt die Frage einer ‚betrieblichen Logik‘ auch bei Überlegungen zur Unternehmensentwicklung eine Rolle.

Den Zusammenhang von Organisation und Sprache greift auch Ortmann (2004) in seinem Band ‚Als Ob. Fiktionen und Organisationen‘ auf. Er entwirft die These, dass in der Organisationstheorie eine „linguistische Wende“ (2004, S. 56) längst überfällig sei, weil die aus der Linguistik bekannte Unterscheidung zwischen konstativen und performativen Sprechakten (vgl. zur Sprechakttheorie Austin 1962; Searle 1969) auch in Organisationen mehr und mehr Geltung erfahre.³⁶ Kommunikation in Organisationen zielt, vereinfacht ausgedrückt, darauf ab, mittels Sprache etwas hervorzubringen. Dabei kann es sich beispielsweise um Vertrauen der Kundschaft, die Leistungsfähigkeit der Belegschaft, die Kreditwürdigkeit einer Bank oder die Rolle eines Marktführers handeln.

Problematisch wird es, wenn zirkuläre Begründungsverhältnisse vorliegen und der Wahrheitsgehalt konstativer Sprechakte nicht mehr zweifelsfrei zu identifizieren ist. An einem hinlänglich bekannten Beispiel soll dieser Sachverhalt verdeutlicht werden: Ein Unternehmen gibt an, die wirtschaftliche Talsohle durchschritten zu haben und die Quote der Neueinstellungen von Auszubildenden vorantreiben zu wollen. Nun bleibt trotz aller betriebswirtschaftlichen Kennziffern unklar, ob jene wirtschaftliche Talsohle wirklich eine Phase des konjunkturellen Tiefstands war, ob die konjunkturelle Situation sich jetzt nur deshalb bessert, weil die Öffentlichkeit eingehend über steigende Konjunkturzahlen unterrichtet wurde (und dies schon konjunkturfördernd wirkt) und ob die Vergabe von mehr Ausbildungsplätzen eine Folge der verbesserten konjunkturellen Situation ist oder eine Maßnahme, um die immer noch desolate Wirtschaftslage anzukurbeln. Möglicherweise wäre bei näherer Betrachtung sogar noch mit weiteren offenen Fragen zu rechnen. Anhand des gewählten Beispiels soll veranschaulicht werden, weshalb Ortmann (2004, S. 56) zu der Schlussfolgerung gelangt, in Organisationen bediene man sich der „bootstrapping-Metapher“. *Bootstrapping* liegt vor, „wenn wir den Boden, auf dem wir entscheidend, handelnd stehen, erst durch unser Entscheiden und Handeln bereiten, und nun womöglich: durch Fiktionen“ (ebd.). Von diesem Punkt aus ist es nicht mehr weit zu performativen Sprechakten und zum Konzept der *self-fulfilling prophecy*. Ist die im Englischen weitverbreitete Floskel „*You did a very good job!*“ wirklich Ausdruck geleisteter Arbeit oder eher Ansporn zu (noch) mehr Einsatz oder beides?

Im Zusammenhang mit der Rekrutierung von Auszubildenden ist die Liste performativer Sprechakte, bei denen es darum geht, Dinge mit Worten zu tun, schier unendlich. Sie reicht vom Ankündigen, Anerkennen und Ablehnen über das Kontaktieren, Locken und Loben bis

36 Auf die Unterscheidung zwischen konstativem und performativem Sprechakt sei zum besseren Verständnis des Zusammenhangs kurz eingegangen. Unter einem konstativen Sprechakt versteht Wardhaugh (1992, S. 283) „utterances [...] connected in some way with events or happenings in a possible world, i.e., one that can be experienced or imagined, a world in which such propositions can be said to be either true or false.“ Für einen performativen Sprechakt hingegen gelte: “[...] a person is not just saying something but is actually doing something if certain real-world conditions are met. [...] Such utterances perform acts [...]. A speech act changes in some way the conditions that exist in the world. It does something, and it is not something that in itself is either true or false. Truth and falsity may be claims made about its having been done, but they cannot be made about the actual doing“ (ebd.).

hin zum Zusage, Zurechtweisen und Zurechnen. Es geht niemals nur um konstative Äußerungen, sondern immer auch um Motivieren, Begeistern, Versprechen, Hinhalten, Ablehnen – eben auch um performative Akte von Sprache. Auf eine besonders eindrückliche Aussage eines Personalverantwortlichen aus dem Kontext eines Einstellungsgesprächs sei an dieser Stelle verwiesen (Ortmann 2004, S. 62): „Bei uns werden Sieger in Wettbewerben – diesmal: im Assessment Center – honoriert.“ Auch unter Berücksichtigung des konstativen Gehalts eines Assessment-Verfahrens könnte beim Adressaten dieser Aussage leicht der Eindruck zurückbleiben, dass das in Frage kommende Unternehmen offensichtlich ein herausragendes Gespür dafür hat, Siegertypen zu generieren und beruflich zu platzieren.

Reduziert man performative Effekte auf ihre Grundformel, so heißt die Übersetzung letztlich: „X zählt als Y im Kontext K“ (ebd., S. 65). Stets geht es darum, für wichtig befundene Eigenschaften sprachlich hervorzubringen, das heißt, durch Sprechen vollzieht sich die selbstreferentielle Erzeugung von im jeweiligen Kontext gewünschten Qualitäten.

Was bislang mit Bezug auf die Personalverantwortlichen in Unternehmen problematisiert wurde, gilt umgekehrt selbstverständlich auch für die Bewerberinnen und Bewerber. Auch sie haben ein Interesse, neben dem Konstatieren ihre performative Seite zu präsentieren, was durch die schulische Berufsorientierung sogar noch forciert wird. Das fängt bereits beim Bemühen an, freundlich und souverän zu wirken, zuhören und Probleme rasch erfassen zu können.

Warum spielen die in diesem Unterkapitel beschriebenen Überlegungen zur Unternehmenskultur eine Rolle bei der Thematisierung von betrieblichen Auswahlverfahren? Letztlich kommt es im System Unternehmen zur Reproduktion und Aufrechterhaltung systemrelevanter Operationen darauf an, Anschlussfähigkeit nach innen und nach außen zu signalisieren und zu gewährleisten. Dies geschieht mittels Erwartbarkeiten und regelmäßigen Wiederholungen – letztere sind jedoch auf organisatorische Regelwerke angewiesen (Ortmann 2004, S. 65). Mitglieder eines Unternehmens als Kulturträger aufzufassen und neue Mitglieder in das vorherrschende Kulturverständnis einbinden zu wollen impliziert eine funktional ausgerichtete Annäherung an Kultur. Wissen über Kultur schafft neue Möglichkeiten der Komplexitätsreduktion; Artefakte, Werte und Grundannahmen (vgl. Schein 1995) können hierbei orientierungsweisend sein. Neubauers (2003, S. 66/67) Analyse von Kultur im Kontext von Unternehmen ist in dieser Hinsicht hilfreich: „Das tradierte kulturelle Wissen wirkt als Selektions- und Interpretationsfilter, der unbewusst zur Komplexitätsreduktion bei der Informationsaufnahme und -verarbeitung dient. Aus der unendlichen Menge möglicher Informationen werden nur jene herausgefiltert, die aufgrund der vorhandenen Kulturperspektive einen ‚Sinn‘ machen, alles andere bleibt unbeachtet und wird nicht wahrgenommen.“

Ein Verstehen von Organisation als Kultur erschöpft sich nicht nur in einer theoretischen Betrachtung, sondern impliziert auch einen adäquaten forschungsmethodischen Zugang. Bei einer Präferenz für den Metaphernansatz ist es naheliegend, einen interpretativen Zugang, etwa in Form qualitativer Interviews, zu wählen, der möglichst kontextspezifisch die zugrundeliegende organisationale Programmatik zu erschließen versucht.

2.3 Foki des Diskurses

Zum Abschluss der Ausführungen des Kapitels 2 wird versucht zu klären, warum der vorliegende theoretische Zugang zur Problematik gewählt wurde, was er zu leisten vermag und welchen Bereichen er sich möglicherweise verschließt beziehungsweise wo mit blinden Flecken zu rechnen ist. Im Zuge dieser Fokussierung wird zugleich nochmals auf die wesentlichen Argumentationslinien der Theorie verwiesen.

Es soll an dieser Stelle keine grundsätzliche Diskussion über die Wirkmacht einer Theorie entfaltet werden, jedoch ist es hilfreich, das der Arbeit zugrundeliegende Verständnis von Theorie zu erhellen.

Einen Definitionsansatz im weiteren Sinne gibt Diekmann (2008, S. 141), wenn er schreibt: „(a) eine Menge miteinander verknüpfter Aussagen, von denen sich (b) eine nichtleere Teilmenge auf empirisch prüfbare Zusammenhänge zwischen Variablen bezieht. Eine Menge miteinander verbundener Zusammenhangshypothesen (im Extremfall die ‚Mini-Theorie‘ mit einer einzelnen Hypothese) ist in diesem Sinne eine Theorie.“ Dieser empirische Ansatz ist für das Verständnis des vorliegenden Gegenstandes – der betrieblichen Rekrutierungsverfahren von Ausbildungsunternehmen unter dem Einfluss unternehmenskultureller Überlegungen –, wenig fruchtbar, weil sich der Gegenstand in seinen Einzelphänomenen nicht in Teilmengen zerlegen lässt und diesen erst recht nicht zweifelsfrei eine Anzahl von Zusammenhangshypothesen zugeordnet werden kann.³⁷

Auch Bortz/Döring (2003, S. 17) lehnen sich mit ihrem Theorieverständnis eng an das Denken in empirisch fundierten Gesetzmäßigkeiten an: „Theorien haben die Funktion, Sachverhalte zu beschreiben, zu erklären und vorherzusagen. Im Kern bestehen sozialwissenschaftliche Theorien aus einer Vernetzung von gut bewährten Hypothesen bzw. anerkannten empirischen ‚Gesetzmäßigkeiten‘.“ Gewiss ist die vorliegende Studie bestrebt, zur Beschreibung des gewählten Gegenstandes einen Beitrag zu leisten. Ob sich deshalb gleich von einer Gesetzmäßigkeit sprechen lässt, wird in der abschließenden Diskussion der Ergebnisse noch reflektiert werden müssen. Jedenfalls ist es nicht das Ansinnen der Autorin, „gut bewährte[n] Hypothesen“ (ebd.) zu überprüfen.

Die Überlegungen Rosts (2013, S. 15) zu Funktionen der Forschung sind diesbezüglich schon brauchbarer. Er ist sich der „spezifischen Begrenzungen jedes Forschungsprojektes“ bewusst und umreißt den Gehalt einer Theorie folgendermaßen: „Eine gute und empiriegestützte Theorie hilft, das heißt ein sinnvolles Geflecht von Hypothesen und Regeln, hilft, die Unzahl von Fakten und Befunden zu ordnen, zu komprimieren, zu integrieren, zu erklären, Unwesentliches zu ignorieren und neue Zusammenhangshypothesen zu formulieren, die anschließend überprüft werden können.“ Eben in der Analyse des Zusammenwirkens schon bekannter Systeme – Schule und Wirtschaft sind jeweils für sich bereits wohl beforscht – und in der Formulierung von Aussagen zu einem diesbezüglich angemesseneren Verständnis wird in der vorliegenden Studie ein Ziel gesehen.

Als äußerst hilfreich erscheint das Theorieverständnis Luhmanns. Er führt zum Grundriss einer allgemeinen Theorie, was zugleich der Untertitel seines Bandes ‚Soziale Systeme‘ ist, Folgendes aus: „Teils versteht man unter Theorie empirisch testbare Hypothesen über Beziehungen zwischen Daten, teils begriffliche Anstrengungen in einem weitgefassten, recht unbestimmten Sinne. Ein Mindestanforderung ist zwar beiden Richtungen gemeinsam: Eine Theorie muss Vergleichsmöglichkeiten eröffnen. Im Übrigen ist jedoch umstritten, durch welche Art von Selbsteinschränkungen man sich das Recht verdienen kann, sein Unternehmen Theorie zu nennen“ (Luhmann 1984, S. 7). Jetzt lassen sich also zweierlei Komponenten identifizieren – eine empirische und eine begriffliche, die in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden. Doch wie wird dieses ausgestaltet? Luhmann (1984, S. 9) hat hiervon klare Vorstellungen: „Sie [die Theorie, Erg. T.L.] setzt ihr Gegenstandsverhältnis als Verhältnis von intransparenter zu transparenter Komplexität. Sie reklamiert für sich selbst *nie: Widerspiegelung* der kompletten Realität des Gegenstandes. *Auch nicht: Ausschöpfung* aller Möglichkeiten der Erkenntnis des Gegenstandes. Daher

³⁷ Zur ausführlichen Begründung, warum die vorliegende Arbeit ihre Erkenntnisse nicht auf dem Weg der Betrachtung von Zusammenhangshypothesen zu suchen bemüht ist, vgl. die forschungsmethodischen Ausführungen.

auch nicht: Ausschließlichkeit des Wahrheitsanspruchs im Verhältnis zu anderen, konkurrierenden Theorieunternehmungen. *Wohl aber: Universalität* der Gegenstandserfassung in dem Sinne, dass sie als soziologische Theorie *alles* Soziale behandelt und nicht nur Ausschnitte (wie zum Beispiel Schichtung und Mobilität, Besonderheiten der modernen Gesellschaft, Interaktionsmuster etc.).“ Diesem Ansatz versucht die vorliegende Arbeit zu folgen, indem sie den zu bearbeitenden Gegenstand als einen Ausschnitt aus einer zu definierenden Umwelt betrachtet, an dessen Verstehen stets nicht mehr als eine Annäherung auf der Basis bereits erarbeiteter Beziehungen und Begriffe erfolgen kann. Dies lässt einerseits noch viele Fragen offen, schafft andererseits aber eine klare Abgrenzung zu dem, was im Verhältnis von intransparenter zu transparenter Komplexität nicht eruiert werden kann. Im Folgenden wird dargelegt, welche Überlegungen bei der Entfaltung der theoretischen Grundlagen und des Forschungsstandes bedeutsam sind.

Zunächst geht es um die schon von Luhmann her bekannten „begrifflichen Anstrengungen“: Übergänge werden als Ritus, als Statuspassage oder als Transition beschrieben, um aufzuzeigen, wie stark sich Übergänge mittlerweile ausdifferenziert und pluralisiert haben. Einen Übergang prozessual aufzufassen, heißt, das Vertrautwerden mit wechselnden Anforderungen wechselnder Lebensabschnitte in den Blick zu nehmen. Es ist naheliegend, dass dabei auch Unterstützungsprogramme lokaler oder regionaler Anbieter eine Rolle spielen. Mittlerweile existiert in sehr vielen Kommunen eine Variante eines Patenschaftsmodells, bei dem erfolgreiche Berufstätige oder ehemalige Berufstätige Schulabsolventen, mehrheitlich eher mit problematischem Bildungshintergrund, beim Übergang in die Arbeitswelt zur Seite stehen. Trotz der großen Popularität und Sinnhaftigkeit solcher Programme wird als Beispiel in Kapitel 2.1.2.3 ein anders geartetes Konzept vorgestellt, bei dem es um die Förderung Begabter beim Übergang in das Beschäftigungssystem geht.

Kernstück der theoretischen Ausführungen ist die Rekonstruktion betrieblicher Rekrutierungsverfahren vor dem Hintergrund des systemtheoretischen Begriffsinventars nach Niklas Luhmann. Ausgehend von der Frage nach der Funktion sozialer Systeme, zu denen auch Organisationen zählen, die nach betriebswirtschaftlichen Notwendigkeiten konzipiert sind, geht es darum, Wechselwirkungen in Systemen zu analysieren. Um sowohl für das Verständnis der Komplexität innerhalb einer Organisation und der sie umgebenden Umwelten als auch für das Verstehen von Komplexität aus weiteren unzähligen Organisation-Umwelt-Differenzen einen besseren Zugang zu schaffen, wird die systemtheoretische Perspektive anhand von vier Leitfragen entfaltet:

- Wer kommuniziert mit wem?
- Welche Strukturen liegen Organisationen zugrunde?
- Wie kommen Personalentscheidungen zustande?
- Wie sind Erziehung und Wirtschaft strukturell miteinander gekoppelt?

Wie bereits in Kapitel 2.1.1.3 dargelegt, sind Übergänge verstanden als Transition komplexe Phänomene, die mindestens aus zwei Einheiten bestehen: einer abgebenden und einer aufnehmenden. An dieser Stelle wird der Systembegriff eingeführt, der im Mittelpunkt von Luhmanns funktional-struktureller Systemtheorie steht. Das berufliche Ausbildungssystem als Teilsystem der Gesellschaft setzt sich aus vielen Organisationen als Subsystemen zusammen, die jeweils einem spezifischen Regelwerk folgen. Im Wesentlichen obliegt es einem Ausbildungsunternehmen als Organisation, Entscheidungen darüber herbeizuführen, welchen Interessenten Eintritt in die Organisation gewährt wird, wie eine Überprüfung von Berechtigungen prozessual vonstatten geht und wie sich Entscheidungen für die Innen- und Außenseite eines Systems legitimieren lassen. Auch das Erziehungssystem ist zum Treffen von Unterscheidungen aufgefordert. Eine zentrale Aufgabe besteht darin, erworbene Kompetenzstufen adäquat zu messen und auszuweisen,

so dass Personalverantwortliche diese Informationen für ihre Entscheidungen fruchtbar machen können. In der Kommunikation zwischen dem Erziehungssystem und dem betrieblichen Ausbildungssystem werden somit laufend die zur Aufrechterhaltung der systemspezifischen Operationen und der Anschlussfähigkeit beider Systeme nötigen Unterscheidungen thematisiert.

Da innerhalb einer Organisation bei der Frage der Lehrlingsauswahl eine unendliche Fülle an Verknüpfungsmöglichkeiten besteht, man denke zum Beispiel an die Zulassung von Altbewerbern oder an die Gewichtung von Praktikumserfahrungen, und ein Unternehmen zur Wahrung seiner Funktionalität auf Selektion angewiesen ist, bedarf es struktureller Vorkehrungen. Diese werden in den Entscheidungsprogrammen repräsentiert, die sich in Konditional- und Zweckprogramme unterteilen lassen. Konditionalprogramme regeln explizit die Bedingungen, unter denen eine Entscheidung zu treffen ist, während Zweckprogramme die Mittelwahl weitgehend offen lassen, dafür aber einen auf die Zukunft gerichteten Zweck in der Gegenwart definieren. Da das Verhältnis von Zwecken und Mitteln nicht unproblematisch ist – Kapitel 2.1.3.2 beleuchtet sogenannte Kettenbildungen aufgrund von Zweck/Mittel-Verschiebungen –, gibt es neben den Entscheidungsprogrammen noch weitere Entscheidungsprämissen einer Organisation, wie zum Beispiel die Kommunikationswege und das Personal.

Die Kommunikationswege erhalten dann formalen organisationalen Charakter, wenn sie zum Moment oder Objekt der Kommunikation werden. Damit ist gemeint, dass nicht schon die bloße Wahl einer Alternative einen Kommunikationsweg darstellt. In erster Linie ergeben sie sich aus den Zuständigkeiten der Stellen; nicht jeder kann und soll für alles zuständig sein. Daher ist von einer Arbeitsteilung auszugehen, die in die Entwicklung und Kommunikation von Entscheidungen mündet. In Ausnahmefällen kann es auch vorkommen, dass Nicht-Entschiedenes oder Nicht-sorgfältig-Entschiedenes im Nachhinein in den Rang einer Entscheidung gehoben und einem Kommunikationsweg zugeordnet wird, beispielsweise wenn sich die Bearbeitung einer Bewerbungsmappe aus hausinternen Gründen verzögert hat. Dadurch lassen sich kleinere Unregelmäßigkeiten bei Entscheidungsvorgängen einigermaßen souverän überbrücken.

„Personal“ im systemtheoretischen Sinne bezieht sich stets auf „Personen“ und richtet den Blick auf die strukturbildenden Eigenschaften einer Organisation, nicht auf Individuen mit ihrem jeweiligen Befinden. Personen fällt in Organisationen operative Relevanz zu, sofern sie eine Form der Beobachtung systembildender Situationen sind. Was ist damit gemeint? Das Vorhandensein von Personen macht es möglich, zwischen einer unbekannten Zukunft und einer bekannten Vergangenheit zu oszillieren. Mit anderen Worten, eine Organisation muss zwar prinzipiell mit der Zukunft rechnen, kann die dadurch entstehende Ungewissheit aber nur in Form einer eingebauten Schnittstelle operativ bearbeitbar machen. Jene Schnittstelle sind die Personen, auf die Entscheidungen zugerechnet werden, was Anlass gibt zu Vermutungen über deren Präferenzen – aus dem Blickwinkel von Bewerbern ein möglicherweise spekulatives Unterfangen.

Personalentscheidungen im Kontext der vorliegenden Arbeit sind ausschließlich als Rekrutierungsentscheidungen zur Vergabe eines Ausbildungsplatzes zu verstehen, denn es ist von dem Verhältnis der Unbekanntheit einer Person zu den Erwartungen einer Organisation auszugehen. Angestrebt wird im Rahmen von Personalentscheidungen eine Passung von Stellenbeschreibung und Personalbeurteilung. Zum Problem wird dieser Findungsprozess dadurch, dass im besten Fall eben nur eine Tauglichkeit unterstellt, aber nicht bewiesen werden kann. Organisationen sind daher darum bemüht, ihrer Entscheidung formalisierte und zum Teil auch nichtformalisierte Kriterien zugrunde zu legen. Aber auch ein kontinuierliches Überarbeiten der Auswahlkriterien und das Delegieren von Entscheidungen vermögen auf Dauer der hohen Komplexität von Bewerbern und von Unternehmenserwartungen kaum Rechnung zu tragen. Es bleibt eine Unsicherheitskomponente, die auch durch Evaluationen, Lernen aus Fehlent-

scheidungen und selbst durch Willkür nicht gänzlich aus der Welt geschafft werden kann – aus systemtheoretischer Perspektive eine recht ernüchternde Analyse.

Mittels der Form Beruf entsteht zwischen dem Erziehungssystem und dem Wirtschaftssystem eine strukturelle Koppelung, so dass zwar beide Systeme weiterhin ihrer Eigenlogik unterliegen, in gewissem Maße jedoch ‚ansprechbar‘ sind für bestimmte Irritationen von außen. Das Erziehungssystem bildet – unter anderem – zu einer Berufsreife aus, das Wirtschaftssystem greift diese auf und prozessiert sie systemintern fort. Eine engere Form der strukturellen Koppelung zwischen Erziehung und Wirtschaft ergibt sich durch Zeugnisse und Zertifikate; ursprünglich gedacht als Möglichkeit der Ablösung von herkunftsorientierter Rekrutierung, mittlerweile jedoch einer erheblichen Eigendynamik folgend, was ihre Akzeptanz im Wirtschaftssystem anbelangt. Ihre systeminterne Fortsetzung findet die strukturelle Koppelung in einer operativen Koppelung, das heißt, im Innenverhältnis von Wirtschaft und Erziehung werden weitere Bearbeitungsmechanismen bereitgehalten, um auf Anforderungen der jeweiligen Systemumwelt noch besser reagieren zu können.

Was leistet die systemtheoretische Perspektive für die vorliegende Arbeit? Ihr Proprium liegt darin, den Blick auf das Verstehen von Systemen, hier Ausbildungsunternehmen, zu richten und diese von ihrer Funktionalität her zu analysieren: Worum geht es in Unternehmen? Welcher inhaltlichen Programmatik bedienen sich Unternehmen zur Erfüllung ihrer Funktionen? Mit welchen Problemen ist im Innen- und Außenverhältnis eines Systems zu rechnen? Eine Annäherung an diese und benachbarte Fragen mit Hilfe des Begriffsinventars nach Luhmann ermöglicht in gewissem Umfang eine Generierung von Aussagen zur Vergleichbarkeit von Ausbildungsunternehmen. Eine systemtheoretische Betrachtung trägt des Weiteren dem Umstand Rechnung, dass es Wechselwirkungen sowohl innerhalb von Systemen als auch in ihren Außenverhältnissen zu den jeweiligen Umwelten gibt.

Im oben skizzierten Verdienst der Luhmann'schen Systemtheorie liegen zugleich eine Präzisierung und eine Einschränkung ihrer Reichweite. Bei ihrer analytischen Schärfe in Bezug auf die Funktionalität von Systemen sieht sie keine operative Relevanz in der Subjektivität von Individuen; wohl aber werden Individuen als Systeme, die selbst wiederum die Umwelt anderer Systeme bilden, relevant.

Es geht nicht um ein Verstehen der Selbstverwirklichung von Menschen in Organisationen, sondern darum, wie sie als Entscheidungsprämissen in Funktion treten und welche Umwelt sie für Organisationen abbilden. Für Martens/Ortmann (2006, S. 448) ist darin „der blinde Fleck seiner [d.h. Luhmanns, Erg. T.L.] Theorie angelegt: in seinem Desinteresse für andere als (system-)funktionale Gesichtspunkte – nicht darin, dass er den Menschen in die Umwelt der Organisationen versetzt.“

Menschen sind somit für Organisationen durchaus wichtig, aber eben nicht in dem Sinne, dass sie als Einzelelemente in ihrer Emotionalität in Erscheinung treten. Es gibt sie in Form kommunizierter Entscheidungen. Luhmann spricht deswegen auch nicht von Individualität, sondern von Personen oder von Personal.

Die Systemtheorie verschließt sich normativ in dem Punkt, an dem der Leser Anleitungen für ein Handeln erwartet. Sie gibt Antwort auf die Frage, *wie* etwas ist und *wozu es so und nicht anders ist* – *wie die Dinge jedoch sein sollen, bleibt außer Betracht*. Luhmann distanziert sich bei seiner Analyse sozialer Systeme von moralischen Urteilen. Er beschreibt Sachverhalte ohne Bezugnahme auf Wertekategorien.

Ebenso wenig Beachtung finden bei Luhmann soziale Akteure und ihre Handlungspraxis. Er betont den Gedanken der autopoietischen Reproduktion geschlossener Systeme und lässt damit einer „Verursachung durch menschliche Intentionalität“ (ebd., S. 459) so gut wie keinen Raum.

Da soziale Systeme im besten Falle einer Irritation ausgesetzt sein können und ansonsten über strukturelle Koppelungen untereinander und mit ihren Umwelten verbunden sind, läuft auch der Gedanke einer Steuerung und Kontrolle ins Leere (ebd., S. 460; vgl. Bellmann/Weiß 2009; Wacker 2008). Freilich lässt sich Luhmanns verhaltenem Optimismus in Sachen Plan- und Steuerbarkeit gerade vor dem Hintergrund der derzeitigen Woge steuerungstechnischer Euphorie auch etwas Positives abgewinnen.

Die Ausführungen zu den Forschungsdiskursen in Kapitel 2.2 folgen zwei grundlegenden Leitgedanken:

- Wie geht der Arbeits-, genauer gesagt, Ausbildungsmarkt mit schulisch erworbenen Qualifikationen um? Lassen sich innerhalb der Abnehmerschaft, das heißt, der Ausbildungsunternehmen Unterschiede feststellen?
- Inwiefern wird die Stellung in einem beruflichen Positionssystem auch durch schulleistungsfremde Einflussfaktoren bestimmt, das heißt, inwiefern zeigt sich der Ausbildungsmarkt in gewissem Sinne sogar ‚resistent‘ gegenüber den durch Lehre und Unterricht vermittelten Fähigkeiten und Fertigkeiten?

Bei der Betrachtung wird davon ausgegangen, dass die berufliche Erstausbildung als zentrale Weichenstellung auf dem Weg in den Arbeitsmarkt fungiert. An dieser ersten Schwelle stehen die Bildungspolitik, der Arbeitsmarkt und die Ausbildungsplatzsuchenden vor entscheidenden Abstimmungsaufgaben. Insbesondere die Sphäre der qualitativen Abstimmung ist von Bedeutung, da ihre Ausgestaltung während der Schulzeit auf den Weg gebracht wird.

Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt ist in Bezug auf die Jugendlichen von einem hohen Maß an Entscheidungsoffenheit geprägt und verlangt von ihnen ein aktives biographisches Selbstmanagement (vgl. Voigt 2009) – ein hohes Ziel, zu dessen Erreichen die Jugendlichen auf schulische und außerschulische Unterstützung angewiesen sind.

Die dargestellten Untersuchungen zu Angeboten der Berufsorientierung und ihrer Wirkung auf die Berufswahlreife lassen vermuten, dass vor allem erfahrungs- und interaktionsbasierte Angebote wie zum Beispiel Firmenpraktika und Kooperationsbeziehungen zwischen Schule und Betrieb auf das berufliche Selbstkonzept positiven Einfluss nehmen und die bisherigen, meist informationsorientierten Angebote sinnvoll ergänzen. Es ist jedoch unbedingt darauf zu verweisen, dass es nicht damit getan ist, die Schülerschaft möglichst oft in verschiedenartige Branchen zu entsenden, solange solche Maßnahmen nicht von einer kontinuierlichen unterrichtlichen Vor- und Nachbereitung flankiert werden. Vor dem Hintergrund immer komplexer und intransparenter werdender Entscheidungssituationen an der ersten Schwelle ist es verständlich, dass das Konzept der Ausbildungslotsen gerade an dieser zentralen Nahtstelle ansetzt und die schulische Berufsorientierung zu vertiefen sucht.

Der Komplex schulischer Formalqualifikationen wird in der vorliegenden Arbeit von zwei Seiten beleuchtet: Auf welche Qualifikationen wird überhaupt Wert gelegt und wie anschlussfähig sind sie? Welchen Stellenwert haben Schulqualifikationen bei kleineren Betrieben im Unterschied zu Großunternehmen?

Die Studien von Schumann-Erny (2003) und von Schuchart (2007) lassen erkennen, dass Ausbildungsbetriebe ihre eigene Lesart schulischer Formalqualifikationen zu pflegen scheinen. Prinzipiell ist die Akzeptanz von Schulzeugnissen bei den Arbeitgebern sehr hoch; eine Schule ohne Zeugnisse wird mehrheitlich auf keinen Fall gewünscht. Unstrittig scheint für die Arbeitgeber zu sein, dass Schulzeugnisse Aussagen zu besonderen Begabungen in einem Fach machen.

Allerdings weist die Studie darauf hin, dass die herkömmliche Gestaltung von Schulzeugnissen mit Ziffernnoten inhaltlich ergänzungsbedürftig ist, da mittels der Noten alleine noch keine präzise Einordnung des Leistungsniveaus eines Schülers erfolgen kann. In der Frage, in welchem Ausmaß eine weitere Notendifferenzierung sinnvoll ist, gibt es unter den Arbeitgebern jedoch kein einheitliches Meinungsbild.

Auch bei der Frage nach der Akzeptanz gleichwertiger Schulabschlüsse auf dem Ausbildungsmarkt zeigt sich letztlich, kritisch formuliert, eine Art ‚Interpretationshoheit‘ der Unternehmen. Schuchart (2007) kommt für die Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Bayern zu dem Befund, dass mit gleichwertigen mittleren Schulabschlüssen eben *keine* gleichwertigen Chancen auf einen Ausbildungsplatz verbunden sind. Stattdessen könne von einer schulartenbezogenen Hierarchisierung gesprochen werden. So gelingt es in Nordrhein-Westfalen rund doppelt so vielen Realschülern wie Schülern von der Herkunftsschulart Hauptschule mit einem mittleren Bildungsabschluss in einem angesehenen Ausbildungsberuf Fuß zu fassen. Auch im Bundesland Bayern ist der Anteil von Auszubildenden in prestigeträchtigen Ausbildungsberufen mit mittlerem Schulabschluss aus Hauptschulen deutlich geringer als der Anteil von formal gleich qualifizierten Auszubildenden aus Realschulen. Das bedeutet, dass die Herkunftsschulart neben dem Schulabschluss offensichtlich einen großen Signalwert bei der Vergabe eines Ausbildungsplatzes hat.

Die Tatsache, dass faktisch eine große Durchlässigkeit innerhalb eines Bildungssystems besteht, scheint nicht dazu zu führen, dass Absolventen aus verschiedenen Herkunftsschularten mit gleichwertigem Bildungsabschluss zu vergleichbaren Anteilen in Ausbildungsberufen vertreten sind. Oder anders gewendet: Bei mehr als einer Herkunftsschulart orientieren sich die Arbeitgeber in puncto gleichwertigem Bildungsabschluss offensichtlich an derjenigen Schulart, die sie für anspruchshöher erachten. Ausbildungsbetriebe rücken somit als selegierende Akteure in den Fokus.

Jenseits von Bildungsabschluss und Herkunftsschulart nimmt auch die Größe eines Ausbildungsbetriebes Einfluss auf die Ausbildungschancen. Die von Imdorf (2007) untersuchten Klein- und Mittelbetriebe verweisen darauf, dass die Beurteilung des Stellenwerts schulischer Formalqualifikationen jeweils einer kontextspezifischen Betrachtung unterliegt. Die Perspektive der Personalverantwortlichen ist daher unbedingt zu berücksichtigen. In der Regel ist ein Notenbild möglichst ohne Auffälligkeiten erwünscht, das heißt, sowohl starke Abweichungen nach oben als auch nach unten gelten als Indiz für eine mangelnde Passung zwischen Bewerber und Firma. Je nach Fach und Berufsbild werden die Fächernoten unterschiedlich bewertet. Besonders Augenmerk kommt der Mathematiknote zu; sie wird oftmals als Indikator für technisches Verständnis und logisches Denk- und Vorstellungsvermögen interpretiert.

Die eingeschränkte statistische Relevanz von schulischen Formalqualifikationen bei der Lehrstellenvergabe ist auch mit unterschiedlichen Selektionslogiken von Berufsschulen und Betrieben zu erklären. Gerade im Hinblick auf die Berufsschulen wird darauf geachtet, dass die Anschlussfähigkeit der Bewerber an die neuen schulischen Anforderungen möglichst hoch ist. Die Untersuchungen Mosers (2004) zu schweizerischen Großunternehmen unterstreichen für die erste Stufe des Auswahlverfahrens die Bedeutung von Schulart und schulischen Leistungen. Inwiefern die Jugendlichen in der zweiten Stufe des Auswahlverfahrens reüssieren, hängt weitestgehend von der Einschätzung ihrer Sozialkompetenzen ab.

Die Vergabe eines Ausbildungsplatzes lässt sich jedoch längst nicht nur anhand von meritokratischen Prinzipien erklären. Schulleistungsfremde Einflussfaktoren wie Geschlecht, nationale Herkunft und Generationenstatus können die Bedeutung schulischer Formalqualifikationen erheblich modifizieren. Verschiedene Merkmale kumulieren miteinander, so dass es diesbezüglich einer kontextspezifischen Betrachtung bedarf.

Da Ausbildungsbetriebe komplexe soziale Organisationen sind, unterliegen ihre Entscheidungen einer spezifischen betrieblichen Logik. Grundsätzlich trägt das Kosten-Nutzenverhältnis einer Lehrlingsausbildung dazu bei, wie sich ein Unternehmen am Markt in Bezug auf seine Ausbildungsbereitschaft positioniert. In erster Linie lässt sich Berufsbildung also nicht als Folge von Traditionen oder von sozialem Engagement der Arbeitgeber verstehen, sondern entspringt wie andere betriebliche Entscheidungen einer ökonomischen Logik.

Imdorf (2007) macht auf die Koordinationsanforderungen multipler betrieblicher Welten aufmerksam, deren Personaleinstellung sich vor dem Hintergrund diverser, gegebenenfalls konfligierender Erwartungshaltungen der Kundschaft und tradierter Normen vollzieht. Da Unternehmen bemüht sind, antizipierte Problemkonstellationen zu umgehen, ist damit zu rechnen, dass die fachliche Leistungsstärke eines Bewerbers im Kontext der jeweiligen betrieblichen Welt unterschiedlich bewertet wird.

Unter der Prämisse, dass Ausbildungsunternehmen aus dem Blickwinkel der Organisationskultur betrachtet werden, zielt betriebliche Personalpolitik unter anderem darauf ab, erwünschtes Kommunikations- und Kooperationsverhalten zu verstärken. Dies mündet letztlich in die bevorzugte Rekrutierung solcher Bewerberinnen und Bewerber, die sich im Einklang mit der vorherrschenden ‚sprachlichen Logik‘ des jeweiligen Hauses befinden. Die Untersuchungen von Ortman (2004) veranschaulichen eindrucksvoll, wie sich durch Sprechen die selbstreferentielle Erzeugung von jeweils gewünschten Qualitäten vollzieht.

2.4 Begründung der Fragestellungen

Die theoretischen Ausführungen der Kapitel 1 und 2 verweisen auf zwei Problembereiche, aus denen sich die Fragestellungen für die vorliegende Studie ergeben. Aus analytischen Gründen werden die Problembereiche im folgenden Teil separat ausgewiesen. Dies entspricht nicht ihrer originären Logik, wie in Kapitel 2.1.3 darzulegen versucht wurde.

In ihrem Gegenstandsbezug sind die Problembereiche durch Wechselwirkungen miteinander verbunden³⁸ und bilden die Struktur des „Gedankenzusammenhangs“ (Rost 2013, S. 313) ab, konkret: die Struktur der kommunizierten Personalentscheidungen in Bezug auf die Vergabe eines Ausbildungsplatzes.

Organisationalen Charakter erhalten die einzelnen Entscheidungen, weil sie zum Objekt betrieblicher Kommunikation unter den Personalverantwortlichen werden beziehungsweise, vom jetzigen Zeitpunkt aus betrachtet, bereits geworden sind.

2.4.1 Problembereich der schulischen Formalqualifikationen

Zwischen dem Erziehungs-/Bildungssystem und dem Wirtschaftssystem besteht ein grundlegender Zusammenhang darin, dass die Absolventen des Erziehungs-/Bildungssystems vor der Aufgabe stehen, eine Position im aufnehmenden System Wirtschaft zu finden. Durch Lehre und Unterricht sollen sie für die Anforderungen eines Ausbildungsberufs qualifiziert werden; darüber hinaus sind sie Teil von Bildungsprozessen, in denen es um kulturelle Teilhabe und Identität geht (vgl. Fend 2003).

Obwohl es zwischen beiden Systemen vielfältige Abstimmungsprozesse gibt, um die Übergänge homogener zu gestalten, finden nicht sämtliche Bewerberinnen und Bewerber gleichermaßen Aufnahme in das duale Ausbildungssystem. Anzumerken ist, dass konjunkturelle Faktoren aufgrund ihrer eher unkalkulierbaren Wandelbarkeit unberücksichtigt bleiben. Es stellt sich daher

³⁸ Vgl. hierzu das Kapitel 2.1.3, wonach sich Systeme jeweils in einem Differenzverhältnis zu ihrer Umwelt konstituieren.

die Frage, welche Berechtigungen zur Vergabe einer Lehrstelle vorzuliegen haben beziehungsweise welche Erwartungen von Seiten der ausbildenden Unternehmen formuliert werden.

Die Forschungsliteratur verweist auf eine kontroverse Beurteilung des Stellenwertes der schulischen Formalqualifikationen. Bildungsabschlüsse, Herkunftsschularten, Noten und Fächer unterliegen je nach Ausbildungsberuf, Ausbildungsbranche, Ausbildungsunternehmen, (Bundes-) Land und Personalverantwortlichem einer unterschiedlichen Einschätzung. Für die in dieser Studie gewählten Ausbildungsberufe des Industriekaufmanns/der Industriekauffrau, des Mechatronikers/der Mechatronikerin und des Feinwerkmechanikers/der Feinwerkmechanikerin liegen bislang noch keine Befunde zum Stellenwert schulischer Formalqualifikationen vor – weder in quantitativer noch in qualitativer Hinsicht.

Dies führt zu folgenden Fragestellungen:

- Welche Rolle spielen die schulischen Formalqualifikationen Bildungsabschluss, Herkunftsschulart, Noten in entscheidungsrelevanten Schulfächern, Fächerverbünde und Kopfnoten für die betrieblichen Personalauswahlentscheidungen zur Vergabe eines Ausbildungsplatzes in den Berufsbildern Industriekaufmann/Industriekauffrau, Mechatroniker/Mechatronikerin und Feinwerkmechaniker/Feinwerkmechanikerin?
- Inwiefern lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den drei genannten Berufsbildern feststellen?

2.4.2 Problembereich der betrieblichen Logiken

Der zweite Problembereich betrifft diejenige Dimension der betrieblichen Rekrutierungsverfahren, die gezielt die unternehmerische Perspektive in den Blick nimmt. Hierunter werden alle jene Überlegungen verstanden, die sich auf ökonomische und unternehmenskulturelle Aspekte einer Berufslehre beziehen. Darüber hinaus sollen in diesem Problembereich auch Überlegungen thematisiert werden, die Interessen verschiedener betrieblicher Welten erkennen lassen. In den theoretischen Ausführungen werden aus analytischen Gründen die Rechtfertigungsstrategien der betrieblichen Welten von den unternehmenskulturellen Überlegungen getrennt thematisiert. Da den Probanden diese theoretische Unterscheidung fremd ist, wird im empirischen Untersuchungsteil zusammenfassend von „betrieblichen Logiken“ beziehungsweise von „Unternehmenskultur“ gesprochen.³⁹

Dies führt zu folgenden Fragestellungen:

- Inwiefern werden im Rahmen der betrieblichen Personalauswahlentscheidungen zur Vergabe eines Ausbildungsplatzes in den Berufsbildern Industriekaufmann/Industriekauffrau, Mechatroniker/Mechatronikerin und Feinwerkmechaniker/Feinwerkmechanikerin Interessen verfolgt, die sich auf ökonomische und unternehmenskulturelle Überlegungen sowie auf verschiedene betriebliche Welten beziehen?
- Inwiefern lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den drei genannten Berufsbildern feststellen?

³⁹ Zu den Möglichkeiten und Problemen bei der Erfassung einer Organisationskultur vgl. Neubauer 2003. Für ihn ist nach wie vor offen, „wieweit Verhalten und Artefakte geeignet sind, Kultur abzubilden. Neuere Befunde sprechen dafür, dass es sich bei der Beziehung zu Werten und Normen oder gar zu den Grundannahmen um keine einfachen, linearen Zusammenhänge handelt. Aufgabe künftiger Forschung wird es sein müssen, dieses Netzwerk der Beziehungen näher aufzuklären“ (Neubauer 2003, S. 91).

3 Forschungsmethodik

Welche forschungsmethodischen Überlegungen und Entscheidungen sich aus den in den beiden vorhergehenden Kapiteln dargelegten Ausführungen ergeben, wird im Kapitel 3 entfaltet. Die Gewinnung von Erkenntnissen wird dabei als Prozess verstanden, innerhalb dessen zahlreiche methodische Entscheidungen getroffen werden müssen, die wiederum Konsequenzen für das produzierte Wissen über soziale Wirklichkeit haben. Forschungsleitender Gedanke ist, dass Logik, Methode und Organisation der Forschung sich am zu untersuchenden Gegenstand ausrichten und nicht umgekehrt ein vorab ausgewähltes oder womöglich schon vorhandenes Forschungsinstrumentarium den Zuschnitt des Gegenstandes bestimmt. Insofern lehnt sich die vorliegende Arbeit an die von Atteslander (2006, S. 46–47) ausgewiesenen Dimensionen des Forschungsablaufs an:

Tab. 25: Dimensionen des Forschungsablaufs (nach Atteslander 2006, S. 46–47)

		A. Gegenstandsbe- zug der Forschung	B. Logik der Forschung	C. Methode der Forschung	D. Organisation der Forschung
I Problem- benennung	Entdeckungs- zusammen- hang	soziales Problem/ Auftrag, wissenschaftliche Problemformulie- rung, Festlegung des Gegenstands- bereichs,	wissenschaft- liches Problem, Theorie, Hypothesen,	methodologi- sches Problem, Wahl des Forschungs- designs,	Kontaktaufnah- me mit potenziel- len Interessenten, Abklärung des Feldzugangs, Sicherung materi- eller Ressourcen
II Gegenstands- benennung					
III Durchfüh- rung und Anwen- dung von Forschungs- methoden					
IV Analysen und Aus- wertungs- verfahren	Begrün- dungs- zusammen- hang	Arbeit an/mit dem Gegenstands- bereich,	Begriffe, Operationali- sierung	Wahl der Metho- den, Untersu- chungseinheiten und Erhebungs- instrumente, empirische Feldarbeit, Aufbereitung der gewonnen- en Daten zu Befunden,	Einarbeitung, Anwendung der Arbeitstechniken im Feld, Schreiben des Forschungs- berichts,
V Verwendung von Ergeb- nissen	Verwertungs- zusammen- hang		Prüfen der Hypothesen,		
		Formulierung von Problemlösungen	neue Hypothesen	Evaluation des Forschungs- ablaufs	Veröffentlichung

Damit nachvollziehbar ist, in welcher Dimension argumentiert wird, werden die Dimensionen in der Darstellung getrennt; im Forschungsgeschehen selbst ist allerdings von engen Verknüpfungen zwischen ihnen auszugehen.

Empirische Sozialforschung beschäftigt sich mit Facetten sozialer Wirklichkeit. Um Gegenstandsbereiche und Methoden empirischer Sozialforschung besser fassen zu können, schlägt Atteslander (2006, S. 49) die Unterteilung sozialer Wirklichkeit in „Produkte menschlicher Tätigkeit“ und in „aktuelles menschliches Verhalten“ vor. Zu den Produkten menschlicher Tätigkeit zählen beispielsweise Bildaufzeichnungen, Texte oder Werkzeuge. Für die vorliegende Studie interessiert vielmehr menschliches Verhalten, das Atteslander (ebd.) nochmals in „Verhalten in ‚natürlichen‘ Situationen (‚Feld‘)“ und in „Verhalten in vom Forscher bestimmten Situationen (‚Labor‘)“ differenziert, wobei für die nachfolgenden Ausführungen die Feld- und nicht die Laborsituation von Belang ist. Anhand dieser Eingangsüberlegungen wird nun eine Spezifizierung des forschungsmethodischen Zugangs vorgenommen.

3.1 Begründung des qualitativen Vorgehens

Die im Kapitel 2.4 formulierten theoretischen Ansprüche erfordern ein methodisches Vorgehen, das genügend Raum für Selbstreflexivität sowohl von Seiten der Beforschten als auch von Seiten des Forschers gestattet. Da es um die Untersuchung betrieblichen Entscheidungsverhaltens in Feldsituationen geht, das heißt, um spezifisch fundierte Deutungen sozialer Wirklichkeit, kommen in methodischer Hinsicht, zunächst allgemein formuliert, qualitative Formen der Beobachtung und/oder der Befragung in Betracht.

Postulate qualitativen Denkens sind grundlegender Bestandteil der einschlägigen Forschungsliteratur (vgl. zum Beispiel Mayring 2002, Helfferich 2005, Atteslander 2006, Diekmann 2002, Kuckartz et al. 2008, Mayer 2006). Im Folgenden wird auf der Basis des vorliegenden Forschungskontextes auf die theoretischen Grundannahmen qualitativer Forschung nach Flick/v. Kardoff/Steinke (2012, S. 20–22) Bezug genommen, die auch die teilweise sehr heterogenen Ansätze qualitativen Denkens berücksichtigen.

- Soziale Wirklichkeit als Ergebnis der „Rekonstruktion der subjektiven Sichtweisen und Deutungsmuster der sozialen Akteure“ (ebd., S. 20): Es geht um die in sozialer Interaktion hergestellten Bedeutungszuschreibungen von Handelnden vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Relevanzhorizonte. Handeln und Handlungsentwürfe ergeben sich aus gemeinsam geteilten Bedeutungen, die Objekten, Personen, Ereignissen und Situationen zugeschrieben werden. Was vom Einzelnen subjektiv als bedeutsam erlebt wird, wird in Reaktion auf die Deutungsversuche anderer kontextbezogen modifiziert. Konkret: Es soll eruiert werden, wie Personalverantwortliche zu ihren Auswahlentscheidungen gelangen, welche subjektiven Relevanzhorizonte bei ihnen vorliegen und wie sie diese in Interaktion mit den Bewerberinnen und/oder weiteren Mitarbeitern möglicherweise modifizieren. Das Zustandekommen betrieblicher Personalentscheidungsprozesse als kommunikativer Aushandlungsprozess wird als ein Ausschnitt sozialer Wirklichkeit verstanden.
- Prozesscharakter, Reflexivität und Rekursivität als Merkmale sozialer Wirklichkeit (ebd., S. 20): Da subjektive Sichtweisen und Deutungsmuster einem alltäglichen Herstellungsprozess unterliegen, ist soziale Wirklichkeit reflexiv und rekursiv angelegt. Dies bedingt einen methodischen Zugang, der die Analyse von Kommunikationssequenzen oder, sofern ein direkter Zugang von außen in das Feld nicht realisierbar sein sollte, von kommunizierten Kommunikationssequenzen ermöglicht.
- Kontextsensitivität subjektiver oder kollektiver Deutungsmuster: Flick/v. Kardoff/Steinke (2012, S. 21) sprechen von als subjektiv bedeutsam wahrgenommenen „Lebenshaltungen und Lebensweisen“, die einer hermeneutischen Interpretation von Seiten des Forschers be-

dürfen. In der vorliegenden Studie geht es jedoch nicht um Lebensentwürfe, biographische Modelle, sondern um das Verstehen von individuellen und/oder kollektiven Entscheidungsprozessen. Unter welchen Bedingungen meinen Unternehmen, einen Ausbildungsplatz vergeben zu können und unter welchen Bedingungen erteilen sie Bewerbern eine Absage? Indikatoren wie Branchenzugehörigkeit, Standort, Mitarbeiterzahl und betriebsinterne Personalorganisation können sich als handlungswirksam erweisen.

- Forschung zielt auf die Rekonstruktion von Konstruktionen sozialer Wirklichkeit: Im Laufe des Forschungsprozesses kommt es zu einer doppelten Konstruktionsleistung. Handelnde, im vorliegenden Fall Personalverantwortliche, stellen einen Ausschnitt sozialer Wirklichkeit interaktiv her und konstruieren die für sie bedeutsamen Aspekte sozialer Ordnung. Konkret geht es um ihre Aufgabe, ein begrenztes Angebot an Ausbildungsplätzen unter einer in der Regel größeren Menge an Nachfragern unter Einhaltung bestimmter Vorgaben zu verteilen. Wird diese Situation dauerhaft zufriedenstellend bewältigt, kann ein Aspekt sozialer betrieblicher Ordnung garantiert werden. Welche richtungsweisenden Mechanismen bei diesem Entscheidungsprozess zum Tragen kommen, wird im Rahmen einer dialogisch orientierten Datenerhebung untersucht. Dem Forscher obliegt es, die Konstruktionsleistung der im Alltag Handelnden unter einer noch näher zu bestimmenden Perspektive zu rekonstruieren. Es deutet sich daher an, dass bei einem qualitativen Vorgehen der Kommunikation eine besondere Bedeutung zukommt – sowohl in Bezug auf die Beziehung zwischen den Handelnden als auch in Bezug auf die Beziehung zwischen Proband und Forscher. Flick/v. Kardoff/Steinke (2012, S. 21) resümieren: „Deshalb werden Theorie-, Konzept- und Typenbildung in der qualitativen Forschung selbst explizit als Ergebnis einer perspektivischen Re-Konstruktion der sozialen Konstruktion der Wirklichkeit gesehen.“ Welche weiteren Implikationen mit der Frage der Re-Konstruktion sozialer Wirklichkeitskonstruktion verknüpft sind, wird in Anlehnung an Bohnsack (2008) im Zusammenhang mit Fragen der Datenerhebung erörtert.

Anhand der oben erläuterten zentralen Grundannahmen wird der Einsatz eines qualitativen forschungsmethodischen Vorgehens in der vorliegenden Arbeit begründet. Darüber hinaus sind für den gewählten qualitativen Zugang weitere Merkmale kennzeichnend:

- Für die Untersuchung des Gegenstandsbereichs betrieblicher Entscheidungsprozesse gibt es nicht eine einzige Methode, „sondern ein methodisches Spektrum unterschiedlicher Ansätze, die je nach Fragestellung und Forschungstradition ausgewählt werden können“ (ebd., S. 22). Auf die vorliegende Studie übertragen heißt das, dass der Frage nach der Relevanz schulischer Formalqualifikationen, betrieblicher Auswahlverfahren und unternehmenskultureller Aspekte zum Beispiel mittels einer Dokumentenanalyse (Informationsbroschüren an Bewerber, Schulen und sonstige Einrichtungen), einer teilnehmenden Beobachtung (wie vollziehen sich die diversen Auswahlverfahren vor Ort?) und/oder einer schriftlichen qualitativen Befragung nachgegangen werden könnte. Warum letztlich die Wahl auf ein leitfadengestütztes Experteninterview fiel, wird in Kapitel 3.2.5 erklärt.
- Aus dem obigen Punkt folgt, dass die ausgewählte Methode dem ausgewählten Gegenstand möglichst gut entsprechen sollte. Gegenstandsadäquanz meint, „dass der untersuchte Gegenstand und die an ihn herangetragene Fragestellung (vgl. hierzu Kapitel 2.4) den Bezugspunkt für die Auswahl und Bewertung von Methoden darstellen und nicht [...] das aus der Forschung ausgeschlossen bleibt, was mit bestimmten Methoden nicht untersucht werden kann“ (ebd., S. 22–23). Um eine größtmögliche Annäherung an diesen hohen Anspruch zu erreichen, wird eine kommunikative, dialogisch orientierte Form der Datenerhebung prakti-

ziert (vgl. Kapitel 3.2), die genügend Raum für selbstreflexive Konstruktionsversuche lässt. Gleichwohl wäre es nach Ansicht der Verfasserin vermessen, deshalb schon von einer ‚eigenen‘ Methode zu sprechen, die speziell für den untersuchten Gegenstand entwickelt wurde. Vielmehr handelt es sich um die begründete Auswahl einer bereits bekannten und erprobten Methode, die im Hinblick auf das Forschungsanliegen spezifiziert wird. Streng genommen liegt eine ganze Abfolge einzelner Methodenentscheidungen vor, die zusammengefasst das ergeben, was als ‚die‘ Methode gilt. Das berührt auch die grundsätzliche Frage, wann eine Methode erkennbar ‚beginnt‘ und wann sie – sowohl technisch als auch inhaltlich – ‚endet‘.⁴⁰

Der Forschungsprozess orientiert sich stark am Alltagsgeschehen der Akteure, da die Umsetzung betrieblicher Auswahlverfahren bei den meisten der Probanden zu den regelmäßig wiederkehrenden Kernaufgaben ihres Geschäfts gehört. Entscheidungsprozesse werden unter Einbezug des alltäglichen Kontextes rekonstruiert. Ob und inwiefern es legitim ist, das Wissen der Beforschten deshalb auch als ‚Alltagswissen‘ zu bezeichnen, wird in Kapitel 3.2.5.3 geprüft.

- Eine Unterschiedlichkeit der Perspektiven der Beteiligten wird nicht nur toleriert, sondern für den Forschungsprozess fruchtbar gemacht, indem zum Beispiel innerhalb und außerhalb der Fallgruppen Vergleichsdimensionen erstellt werden. Die angestrebte Unterschiedlichkeit der Perspektiven tangiert auch die Frage der Zusammensetzung der Merkmalsträger. Warum diese sowohl dem Prinzip der Homogenität als auch dem Prinzip der Heterogenität genügen sollten, wird in Kapitel 3.2.2 erklärt.
- Die Rolle des Forschers ist von „Reflexivität [...] über sein Handeln und seine Wahrnehmungen im untersuchten Feld als ein wesentlicher Teil der Erkenntnis und nicht als eine zu kontrollierende bzw. auszuschaltende Störquelle“ (Flick/v. Kardoff/Steinke 2012, S. 23) geprägt. Das setzt voraus, dass der Forscher vor allem in der Phase der Datenerhebung in gewissem Maße seine fachliche und außerfachliche Neutralität außer Kraft zu setzen gezwungen ist, da er ansonsten in der Interaktion als unempathisch oder sogar als apathisch wahrgenommen werden könnte – beides wäre der Datengewinnung äußerst abträglich.
- Der Forschungsprozess verfolgt zuvörderst das Anliegen, komplexe Zusammenhänge, genauer gesagt, Argumentationszusammenhänge der Akteure, nachzuzeichnen und zu verstehen. Wie die in Kapitel 2.1.3 entfaltenen systemtheoretischen Überlegungen deutlich gemacht haben, wäre es eine unzulässige Simplifizierung des Gegenstandes, einzelne isolierte Ursache-Wirkungs-Beziehungen erklären zu wollen. Die vorhin bereits benannten unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten gilt es zu eruieren und in ihrem jeweiligen Kontext zu verstehen.
- Die Datenerhebung folgt dem Prinzip der Offenheit (ebd.): Damit ist keine Beliebigkeit im Vorgehen, sondern eine möglichst offene Fragenformulierung bei der Datenerhebung gemeint. Obwohl Offenheit als Prinzip praktiziert wird, gilt gleichzeitig das Prinzip der Regelgeleitetheit, das heißt, der Forschungsprozess gewinnt an Transparenz, indem nach ausgewiesenen Regeln vorgegangen wird. Je mehr Freiheitsgrade sich dem Befragten und dem Fragenden bei einer Befragung eröffnen, desto eher gelingt es, individuelle Relevanzhorizonte zu erfassen.
- Es ist zu definieren, was einen ‚Fall‘ ausmacht und warum ein ‚Fall‘ Relevanz beanspruchen kann. Qualitative Forschung geht zunächst einmal von (Einzel-)Fällen aus und versucht dann, diese Fälle einer vergleichenden und kontrastierenden Analyse zu unterziehen (ebd.). Über-

⁴⁰ Vgl. hierzu zum Beispiel die bei Goffman (1971) geführte Diskussion um den habituellen Charakter von implizitem Wissen, das sich eines Zugriffs von Methoden entzieht, die auf Explikation und Selbstbeschreibungen aus sind.

tragen auf die vorliegende Arbeit: Die Betrachtung betrieblicher Personalentscheidungsprozesse auf der Ebene einzelner Unternehmen und auf der Ebene von Fallgruppen soll Hinweise darauf geben, welche gedanklichen Mechanismen die Vergabe von Ausbildungsplätzen bestimmen. Inwiefern solche Befunde generalisierbar sind, muss gesondert betrachtet werden (vgl. Kapitel 5 ‚Diskussion‘).

- Der gewählte Forschungszugang widmet sich, wie besonders in der Auswertung der Daten und der Darstellung der Ergebnisse zu erkennen ist, Texten. Daten werden als Texte, die die Grundlage der Analyse sind, produziert beziehungsweise aufbereitet. Da es bei Texten als mehrfach reduziertem Substrat sozialer Wirklichkeit kein ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ gibt, ist die Auswertung mit der ‚technischen‘ Analyse des Datenmaterials noch längst nicht beendet. Qualitative Daten bedürfen, nachdem sie mittels eines Auswertungsverfahrens quasi in eine Form gebracht wurden, einer Interpretation, aus der sich ihre Relevanz im Hinblick auf den Kontext erschließt. Jene aufwändige Interpretationsleistung, nach Ansicht der Verfasserin am ehesten aufzufassen als Durchdringung der Texte, ist bislang immer noch vom Forschenden selbst zu erbringen; die Zuhilfenahme computergestützter Analyseverfahren darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass den qualitativen Daten eine eigene Logik innewohnt, der es vom Forscher nachvollziehbar nachzuspüren gilt. Aus dem bislang Gesagten über qualitative Forschung ergibt sich, dass die Postulate der Reflexivität und Re-Konstruktion, wenn sie ernst genommen werden, nicht an Computerprogramme delegiert werden können. Inwiefern auch in dieser Arbeit die Analyse (nicht die Interpretation!) softwaregestützt erfolgte, wird in Kapitel 3.4.3 aufgezeigt.
- Nach dem dargelegten Verständnis liegt es nahe, „die Entdeckung des Neuen in den Daten“ als ein Ziel qualitativer Forschung anzusehen (Flick/v. Kardoff/Steinke 2012, S. 24). Die vorliegende Studie versucht diesem Anspruch nachzukommen, indem die Diskussion der Ergebnisse in die Formulierung von Hypothesen mündet, die für nachfolgende Arbeiten den Grundstein legen.

Die vorherigen Ausführungen geben anhand des konkreten Forschungskontextes eine Begründung für die Wahl eines qualitativen Vorgehens. Nun wäre es unvollständig und falsch, alleine aus dem ‚Zutreffen‘ qualitativer Grundannahmen auf das ‚Nicht-Zutreffen‘ von quantitativen Grundannahmen zu schließen. Im folgenden Teilkapitel wird deshalb ergänzend aus der Logik quantitativ-standardisierter Forschung heraus begründet, warum deren Anwendung auf den ausgewählten Gegenstand problematisch ist.

3.1.1 Abgrenzung gegenüber quantitativ-standardisierter Forschung

Auch wenn in der Forschungsliteratur schon seit Längerem und nun vermehrt eine Annäherung, Verbindung, Integration oder Triangulation von quantitativen und qualitativen Methoden diskutiert wird (vgl. zum Beispiel Campbell/Fiske 1959, Denzin 1978, Flick 2006a, Baumann 2009, Kelle/Erzberger 2012), so muss dennoch oder gerade erst recht der Blick auf den zu untersuchenden Gegenstandsbereich und die verwendeten theoretischen Konzepte gerichtet werden.

Vor dem Hintergrund eines quantitativen Methodenparadigmas fallen in Bezug auf die vorliegende Studie vor allem die Person des Forschers und das Vorgehen ‚aus dem Rahmen‘:

- Eine in der quantitativen Forschung angestrebte Unabhängigkeit der Forscherperson ist im vorliegenden Kontext nicht zu leisten. Zum einen liegt dies daran, dass die Forscherin unmittelbar in den Prozess der Datenerhebung eingebunden, genauer gesagt, integraler Bestandteil der Interaktion mit den sozialen Akteuren ist. In diesem Zusammenhang bringt sie

ihr Vorverständnis in Bezug auf den Gegenstand sowie ihr Forschungsanliegen – in eigens aufbereiteter Form für die Probanden – in die Kommunikation ein. Völlige Unabhängigkeit oder Neutralität wäre kontraproduktiv, da zu Beginn der Studie ein persönlicher Zugang zum Untersuchungsfeld herzustellen ist, der Engagement und – wie in Kapitel 3.2.5 noch zu zeigen ist – ein beträchtliches Maß an Perseveranz erfordert. Auch die Wahrnehmung der Glaubwürdigkeit der Forscherperson hängt von der Art und Weise ab, wie das Forschungsanliegen kommuniziert wird. Der nachfolgende Prozess der Datenerhebung ist darauf angewiesen, dass von Seiten des Forschers je nach Situation im Feld Akzentuierungen, Bündelungen, Reduktionen oder ähnliche Eingriffe vorgenommen werden. Die Datenerhebung ‚lebt‘ davon, dass der Forscher unmittelbar im Feld präsent ist. Anders formuliert: Die „subjektive Wahrnehmung des Forschers als Bestandteil der Erkenntnis“ (Flick/v. Kardoff/Steinke 2012, S. 25) wird nicht nur hingenommen, sondern sogar produktiv bearbeitet. Auch in der Phase der Datenaufbereitung nimmt der Forschende durch Vorgabe entsprechender Transkriptionsregeln Einfluss auf den schriftlichen Zuschnitt der sozialen Wirklichkeit. Wie verbale Daten transkribiert werden, bestimmt ihre spätere Eignung für eine qualitative Auswertung. Trotz Softwareeinsatz ist die eigentliche Interpretation, die zum Verstehen individueller Sinn- und Deutungsmuster führt, eine Konstruktionsleistung des Forschers, die immer eng an das Verständnis des Gegenstandes gekoppelt ist. Diese wenigen Beispiele verdeutlichen, warum es vor dem Hintergrund des benannten Gegenstandes und der Forschungsfragen höchst problematisch wäre, eine Unabhängigkeit des Beobachters vom Forschungsgegenstand einzufordern.

- Um zu verallgemeinerungsfähigen Aussagen jenseits der untersuchten Stichproben zu gelangen, verfolgt quantitative Forschung das Ziel, ihre Datenerhebung zu standardisieren (vgl. Bortz/Döring 2003, S. 238). Angesichts der Unterschiedlichkeit der Perspektiven der Beteiligten in der qualitativen Forschung und des Anspruchs, subjektive Relevanzhorizonte zu rekonstruieren, wären Standardisierungen, etwa im Sinne einer Festlegung der Reihenfolge vorgegebener Fragen und vorgegebener Antworten, ein kontraproduktiver Eingriff. Soll das reflexive Potenzial der Beteiligten angeregt oder gar ausgeschöpft werden, muss in Kauf genommen werden, dass sich damit einhergehend das Besondere, eben der Einzelfall, entfaltet. Diversität anzustoßen und ihr mit Vereinheitlichung begegnen zu wollen, wäre widersprüchlich.
- Neben der Frage der Forscherperson und des Forschungsablaufs durchbricht die Frage nach den zu untersuchenden Probanden das Verständnis quantitativer Forschung. Von einer ‚Stichprobe‘ im eigentlichen Sinne kann nicht gesprochen werden, weil die Grundgesamtheit, wie noch gezeigt wird, nicht hinlänglich bestimmbar ist. Überdies ist mit dem Aspekt der Datengewinnung die Frage verbunden, ob es überhaupt sinnvoll ist, die Anzahl der zu beforschenden sozialen Akteure zu Beginn der Arbeit festzulegen – von den technischen (Un-) Möglichkeiten einmal ganz abgesehen (vgl. Kapitel 3.2.1 bis 3.2.3).

Ausgehend von den genannten Überlegungen zu einem qualitativen Forschungsdesign wird im Folgenden der Prozess der Datenerhebung beschrieben.

3.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung gliedert sich in die beiden Phasen der Voruntersuchung und der Hauptuntersuchung. In Kapitel 3.2.1 wird auf die Voruntersuchung eingegangen; die Kapitel 3.2.2 bis 3.4 thematisieren die forschungsmethodischen Überlegungen hinsichtlich der Hauptuntersuchung.

3.2.1 Voruntersuchung

Mit der Durchführung einer Voruntersuchung wurde das Ziel der Generierung von Aussagen zu folgenden Entscheidungsfeldern verfolgt:

- Welche Personengruppe/n soll/en in die Untersuchung zur Relevanz von schulischen Formalqualifikationen und unternehmenskulturellen Überlegungen im Rahmen betrieblicher Rekrutierungsentscheidungen einbezogen werden?
- Inwiefern ist die Berücksichtigung unterschiedlicher Berufsbilder bedeutsam?
- Welche Themenbereiche sind für eine Befragung bedeutsam? Wie ist das Erhebungsinstrument zu konstruieren?

In Bezug auf die Frage der Fallkonstruktion (vgl. Merrens 2012, S. 297) ist anzumerken, dass bislang noch keinerlei Kontakte zu Ausbildungsunternehmen bestanden, so dass die Fälle schlichtweg erst einmal ‚gefunden‘ werden mussten. Dies geschah über fernmündliche Kontaktaufnahmen, in denen das Forschungsanliegen grob umrissen und um einen circa halbstündigen Interviewtermin gebeten wurde.

Es konnten 11 Ausbildungsunternehmen im Großraum Stuttgart mittels leitfadengestützter Interviews befragt werden. Es handelt sich dabei um Mitgliedsunternehmen der Industrie- und Handelskammer Stuttgart, deren Aussagen sich auf die folgenden, bei Absolventen mit mittlerem Bildungsabschluss häufig nachgefragten Ausbildungsberufe beziehen: Mechatroniker/in, Industriekaufmann/Industriekauffrau, Augenoptiker/in, Einzelhandelskaufmann/Einzelhandelskauffrau, Automobilkaufmann/Automobilkauffrau, Industriemechaniker/in, Bankkaufmann/Bankkauffrau und Elektrotechniker/in.

Im Interviewleitfaden wurden folgende Themenbereiche thematisiert:

- Eingangsvoraussetzungen für Bewerber aus unterschiedlichen Herkunftsschularten,
- betriebliche Auswahlverfahren,
- Bedeutung der schulischen Leistungsausweise,
- Rolle der Schule bei der Vorbereitung auf den Übergang in das Ausbildungssystem,
- sonstige Überlegungen, die die Vergabe eines Ausbildungsplatzes beeinflussen.

Wie bereits in Kapitel 3.1 dargelegt, ist ein qualitatives Vorgehen darauf ausgerichtet, den während einer Untersuchung neu auftretenden, jedoch für den Forschungsgegenstand relevanten, Aspekten methodisch flexibel zu begegnen (vgl. Mayring 2002). In der vorliegenden Studie wurde während der Voruntersuchung erkennbar, dass Unternehmen dazu tendieren, sich in der Konzeption ihrer Auswahlverfahren unter anderem durch unternehmenskulturelle Erwägungen leiten zu lassen. Zusätzlich zur fachlichen Eignung eines Bewerbers spielt es eine große Rolle, ob die Passung zwischen einem potenziellen Auszubildenden respektive späteren Mitarbeiter und dem Firmenleitbild gegeben ist:

„Schulnoten sind wichtig, keine Frage, [...] aber wenn die Person nicht stimmig ist, zum Unternehmen nicht passt, hilft mir das alles am Allerwenigsten. Deshalb schauen wir schon, dass die Person zu uns passt. [...] Wir haben da bestimmte Vorstellungen, wie so ein Industriekaufmann hier auszusehen hat, da gibt es einfach bestimmte Dinge, wo man sagen muss, der passt dann vielleicht zu einer anderen Unternehmung, aber eben nicht zu uns, nicht wahr? Weil das ja schon wichtig sein muss, der Bewerber muss ja zum Unternehmen passen“ (I_11_In_Voruntersuchung, 37–41).

Für die schulpädagogisch wichtige Frage, wie sich die schulische Berufsorientierung verbessern lässt, ist der oben genannte Aspekt von Bedeutung, da es für die Bewerber offensichtlich nicht mehr genügt, sich nur auf fachlicher Ebene vorzubereiten, sondern darüber hinaus auch unternehmenskulturelles Hintergrundwissen für eine Erfolg versprechende Bewerbung Voraussetzung ist. Auf dem Hintergrund der Interviews der Voruntersuchung ergibt sich für die Hauptuntersuchung ein Modifizierungsbedarf an mindestens drei Punkten:

- Einige der anfangs einbezogenen Berufsbilder, wie zum Beispiel Augenoptiker/in, erweisen sich für den Forschungsgegenstand als nicht sinnvoll, weil die Bewerberrekrutierung meistens von einer Unternehmenszentrale durchgeführt wird, und die Unternehmen vor Ort somit keinen Handlungsspielraum mehr haben. Manche anderen Berufsbilder wie Industriekaufmann/-frau und Bankkaufmann/-frau weisen eine zu große inhaltliche Nähe zueinander auf, so dass es in den Deutungsmustern kaum Unterschiede gibt. Was die zuständigen Kammern anbelangt, so müsse laut Aussagen der Befragten mit Unterschieden in den Sichtweisen und Werthaltungen zwischen Industrie und Handel sowie dem Handwerk gerechnet werden. Infolgedessen ist in der Hauptuntersuchung darauf zu achten, dass beide Kammern vertreten sind und eine Fokussierung auf wenige, dafür trennscharfe Berufsbilder vorgenommen wird.
- Bei den Befragten kristallisiert sich heraus, dass deren Informationsqualität in deutlichem Zusammenhang zu ihrem Expertenstatus steht. Das heißt, für die Hauptuntersuchung ist auf ein differenziertes Verständnis des Expertenbegriffs zurückzugreifen. Ebenso sollte die soziale Wirkmächtigkeit eines Experten hinterfragt werden. Ein Experteninterview im Unternehmenskontext folgt seiner eigenen Logik – nicht umsonst stellt Trinczek (2005, S. 209) die Frage „Wie befrage ich Manager?“ Daher müssen Dynamik und Gestaltung einer Interviewsituation überprüft werden (vgl. Helfferich 2005, S. 105).
- Inhaltliche Neukonzentrierungen, Bündelungen und Reduktionen führen zur Präzisierung und Umstrukturierung des Leitfadens als Erhebungsinstrument.

In der folgenden Abbildung sind die wesentlichen Veränderungen, die sich aus der Voruntersuchung ergeben, nochmals zusammenfassend dargestellt:

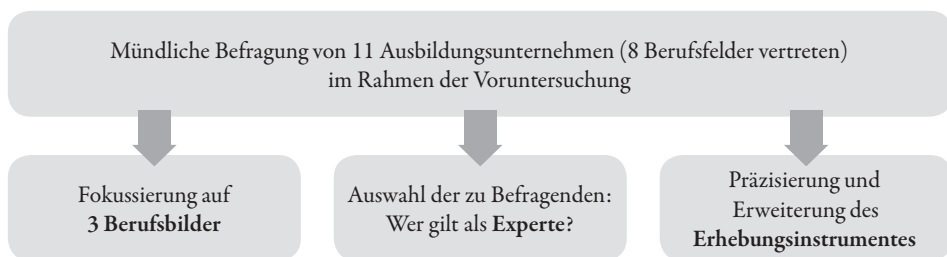


Abb. 7: Modifizierungsbedarf nach der Voruntersuchung

Die Rückmeldungen aus der qualitativen Vorerhebung belegen die Bedeutung eines qualitativen Vorgehens mittels leitfadengestützter Interviews in der Hauptuntersuchung.

Sämtliche in der Voruntersuchung befragten Ausbildungsbetriebe zogen das Interview einer schriftlichen Datenerhebung deutlich vor, schätzten es trotz mangelnder Vergleichsmöglichkeit inhaltlich ergiebiger ein als eine schriftliche Befragung und begründeten ihre Position vor allem

damit, eigenständig Zusammenhänge aus unternehmensspezifischer Perspektive beleuchten, aber auch selbst bei Bedarf Nachfragen stellen zu können.

Welche Überlegungen sich aus dieser Vorstudie für die Fall- und Fallgruppenauswahl der Hauptuntersuchung ergeben, wird im folgenden Teil dargestellt.

3.2.2 Fall- und Fallgruppenauswahl

Die (Re-)Konstruktion von Fällen setzt die Klärung der Frage voraus, was überhaupt ein Fall ist. Fälle können nach Merkmals (2012, S. 297–298) von vorfindbaren Personen oder Objekten, allgemeinen Konzeptionen und Konventionen bis hin zu theoretischen Konstruktionen reichen – in jedem Fall liegt jedoch eine besondere empirische Einheit (vor). Für Bude (2006, S. 60) beginnen die Probleme „bereits bei der Wahl des Falls oder einer Gruppe von Fällen. Woher weiß man, dass hier die Versenkung ins Einzelne etwas für die Erkenntnis des Allgemeinen bringt?“ In Anlehnung an Robert Mertons (1968) „serendipity pattern“ konstatiert Bude (2006, S. 60), dass es „am Beginn eines einzelfallbezogenen Vorgehens einer ‚analytischen Intuition‘ [bedürfe, Erg. T.L.], die einem sagt, dass man hier auf etwas gestoßen ist, das einem Ideen, Kategorie und Formeln für unbeachtete soziale Sachverhalte und unbedachte gesellschaftliche Zusammenhänge liefern kann.“ Mit Bezug auf die Fragestellungen der vorliegenden Studie können erste Annahmen über den Fall formuliert werden:

- Ein Fall umfasst die betrieblichen Entscheidungsprozesse, die zur Vergabe eines Ausbildungsplatzes in einem bestimmten Berufsbild führen.
- Da die unmittelbare physische Zugänglichkeit zu dem, was als Fall gilt, für den Forschenden nicht gegeben ist – wie sollte er oder sie von außen Einblick in die Köpfe der Verantwortlichen nehmen? – liegt es nahe, den Fall von einem am Entscheidungsprozess hauptamtlich Beteiligten rekonstruieren zu lassen. Merkmals (2012, S. 294) hierzu: „Der Einzelfall kann eine Person, eine Gruppe oder eine Organisation sein. Bei einer Einzelfallstudie ist bezüglich der Auswahl zu begründen, warum der Fall ausgewählt worden ist.“ Die Voruntersuchung gibt einige Hinweise darauf, dass die Qualität der Rekonstruktion betrieblicher Entscheidungsprozesse vom Wissen der Befragten abhängig ist. Insofern werden Einzelpersonen ausgewählt, von denen angenommen wird, dass sie den Fall möglichst gut repräsentieren (vgl. Kapitel 3.2.5.3). Eine Gruppe zu betrachten kommt nicht in Frage, da die Interaktion von Gruppenmitgliedern in diesem Zusammenhang nicht relevant ist. Ebenso wenig interessiert, wie eine Organisation als Ganzes funktioniert.
- Ausgehend vom Forschungsstand (vgl. Kapitel 2) und den Aussagen der Vorstudie ergeben sich weitere Präzisierungen: Schulische Formalqualifikationen werden in ihrem Wert nicht einheitlich beurteilt und unterschiedliche Betriebe sowie unterschiedliche Berufsbilder entwickeln unterschiedliche Sichtweisen auf die Frage der Passung eines Bewerbers. ‚Unterschiedliche Betriebe‘ meint zum Beispiel die Berücksichtigung der Betriebsgröße, denn für kleinere und mittelgroße Betriebe haben Schulqualifikationen einen anderen Stellenwert als für Großunternehmen (vgl. Kapitel 2.2.1.5.3 und 2.2.1.5.4). Eine Einzelfallanalyse könnte daher keinerlei Vergleichsmöglichkeiten bieten, was eine Erweiterung der Fälle in zweierlei Hinsicht bedingt: Erstens sollten innerhalb eines Berufsbildes die betrieblichen Entscheidungsprozesse mehrerer Ausbildungsunternehmen beleuchtet werden und zweitens sollte zumindest in einem weiteren Berufsbild überprüft werden, ob die rekonstruierten Handlungsmuster auch hier Gültigkeit besitzen.

- Aus den vorherigen Überlegungen kann nun die Notwendigkeit von Fallgruppen abgeleitet werden. Es ist davon auszugehen, dass sich aus mehreren untersuchten Fällen mehrere Sinn- und Deutungsmuster ergeben. Das heißt, dass die Fallgruppen einerseits die Prinzipien rekonstruierter Handlungsmuster replizieren, sie andererseits aber auch erweitern oder komplettieren können (vgl. Merkens 2012, S. 290). Für ein Berufsbild ist jeweils eine Fallgruppe vorgesehen.

3.2.3 Sampling

Während quantitativ-standardisierte Verfahren auf dem Weg großer Fallzahlen zu gesicherten Erkenntnissen zu kommen suchen, wird in qualitativen Forschungsdesigns ein anderer Weg beschritten: „There are purposeful strategies instead of methodological rules. There are inquiry approaches instead of statistical formulas“ (Patton 2002, S. 242). Um einen systematischen Zugriff auf qualitative Daten zu gewährleisten, müssen nach Merkens (2012, S. 290) zwei Kriterien erfüllt sein: 1. Ein Grundverständnis des Falls und der Fallgruppen liegt vor, 2. „Nachvollziehbare Techniken bei der Ziehung der Stichproben von Personen, Ereignissen oder Aktivitäten“ werden ausgewählt und dokumentiert. Auf das erste Kriterium wurde im vorangegangenen Teilkapitel eingegangen, die zweite – und möglicherweise weitaus größere Hürde – wird im Folgenden beschrieben.

Es verwundert zunächst, dass auch im qualitativen Kontext (Merkens 1997, S. 97; Merkens 2012, S. 290) von einer Stichprobe die Rede ist, da eine Stichprobe das Vorhandensein einer Population respektive Grundgesamtheit impliziert (vgl. Bortz/Döring 2003, S. 691). Die Grundgesamtheit muss also bekannt sein, wenn Aussagen über die darin enthaltene Merkmalsverteilung getroffen werden sollen. Im vorliegenden Beispiel richtet sich das Erkenntnisinteresse jedoch nicht auf statistische Verteilungen und eine statistische Repräsentativität, sondern auf die Rekonstruktion fallspezifischer Handlungsstrukturen, die Grundlage einer theoretischen Generalisierung ist. Inwiefern dies gelingt, hängt unter anderem von der theoretischen Rahmung der Befunde und der Qualität der Stichprobe ab. Fragen des Samplings sind überschaubarer, wenn entweder eine Einzelfallstudie oder eine Vollerhebung durchgeführt wird. Es wäre dann zu begründen, warum nur ein Fall oder warum alle Fälle betrachtet werden. Im vorliegenden Beispiel implizieren die Fragestellungen das Einbeziehen mehrerer Fälle – eine Einzelfallstudie scheidet von vornherein aus. Eine Vollerhebung wäre unter den gegebenen forschungsökonomischen Voraussetzungen wie Zeit- und Finanzbudget nicht umsetzbar und setzt wiederum eine hinlängliche Bestimmung der Grundgesamtheit voraus.

Als Grundgesamtheit ist innerhalb eines Ausbildungsberufes in einer definierten Region die Gesamtzahl der betrieblichen Entscheidungsprozesse zu bezeichnen, die zur Vergabe eines Ausbildungsplatzes führen. Unter Berücksichtigung der Tatsachen, dass es Betriebe gibt, die gar nicht über eine Kammer organisiert und somit nicht systematisch erfasst sind und überdies Fragen des Datenschutzes beim Zugang über eine Kammer erhebliche Hürden darstellen (Kontaktdaten von Firmen dürfen von den Kammern zu Forschungszwecken üblicherweise nicht an Dritte weitergegeben werden), ist nachvollziehbar, warum keine exakten Aussagen über die Grundgesamtheit gemacht werden können. Dies ist der zweite Grund, der gegen eine Vollerhebung spricht.

Übrig bleibt zu klären, welche Fälle wie ausgewählt werden. Die Diskussion einer Stichprobengröße ist in quantitativen Untersuchungen ein zentraler Punkt, während für qualitative Studien nach Patton (2002, S. 244) gilt: „There are no rules for sample size in qualitative inquiry. Sample size depends on what you want to know, the purpose of the inquiry, what's at stake, what will be useful, what will have credibility, and what can be done with available time and resources.“ Auch andere Autoren äußern sich recht zurückhaltend zur Frage eines Stichprobenumfangs. Merkens

(1997, S. 97) sieht die Mächtigkeit von Stichproben „bei qualitativen Studien in der Regel zwischen einem und maximal hundert Fällen“, Helfferich (2005, S. 155) setzt den zu begründenden Umfang zwischen einem und 120 Fällen an. Beide Angaben erhellen die Frage der Orientierung letztlich nicht allzu sehr.

Inhaltlich ergiebiger sind die Vorschläge Pattons (2002, S. 243–244) zur Stichprobenziehung. Da statistische Repräsentativität in der vorliegenden Arbeit, wie weiter oben bereits dargelegt, angesichts des beschriebenen Kontextes nicht zu leisten ist, bleiben in der Tabelle die Techniken des „Random probability sampling“ außer Betracht; stattdessen liegt der Fokus auf Techniken des „Purposeful sampling“.

Tab. 26: Sampling Strategies (nach Patton 2002, S. 243–244)

Type	Purpose
Purposeful sampling	Select information-rich cases strategically and purposefully; specific type and number of cases selected depends on study purpose and resources.
Extreme or deviant (outlier) sampling	Learning from unusual manifestations of the phenomenon of interest, for example, outstanding successes/notable failures; top of the class/dropouts; exotic events; crises.
Intensity sampling	Information-rich cases that manifest the phenomenon intensely, but not extremely, for example, good students/poor students; above average/below average.
Maximum variation sampling – purposefully picking a wide range of cases to get variation on dimensions of interest	Document unique or diverse variations that have emerged in adapting to different conditions. Identify important common patterns that cut across variations.
Homogeneous sampling	Focus; reduce variation; simplify analysis; facilitate group interviewing.
Typical case sampling	Illustrate or highlight what is typical, normal, average.
Critical case sampling	Permits logical generalization and maximum application of information to other cases because if it's true of this one case, it's likely to be true of all other cases.
Snowball or chain sampling	Identify cases of interest from sampling people who know people who know people who know what cases are information-rich, that is, good examples for study, good interview participants.
Criterion sampling	Picking all cases that meet some criterion, for example, all children abused in a treatment facility. Quality assurance.
Theory-based sampling, operational construct sampling, or theoretical sampling	Finding manifestations of a theoretical construct of interest so as to elaborate and examine the construct and its variations.
Confirming and disconfirming cases	Elaborating and deepening initial analysis; seeking exceptions; testing variation.
Stratified purposeful sampling	Illustrate characteristics of particular subgroups of interest; facilitate comparisons.
Opportunistic or emergent sampling	Following new leads during fieldwork; taking advantage of the unexpected; flexibility.

Type	Purpose
Purposeful random sampling (still small sample size)	Add credibility when potential purposeful sample is larger than one can handle. Reduces bias within a purposeful category. (Not for generalizations or representativeness.)
Sampling politically important cases	Attract attention to the study (or avoid attracting undesired attention by purposefully eliminating from the sample politically sensitive cases).
Convenience sampling	Do what's easy to save time, money, and effort. Poorest rationale; lowest credibility. Yields information-poor cases.
Combination or mixed purposeful sampling	Triangulation; flexibility; meet multiple interests and needs.

Die obige Übersicht verdeutlicht einerseits die vielfältigen Herangehensweisen an die Frage der Stichprobenzusammensetzung, erweckt andererseits aber leicht den Eindruck, als könne jeder gedankliche Zugang schon in ein anerkanntes Verfahren münden. Richtungsweisend ist es daher, sich während des Samplingprozesses – und natürlich auch darüber hinaus – des Ziels der Untersuchung zu vergewissern.

Unabhängig von der jeweiligen Strategie liegt in dieser Arbeit das Hauptaugenmerk darauf, Informanten zu finden, die einen Fall inhaltlich möglichst ergiebig zu rekonstruieren vermögen. Konkret sollten diese Informanten folgende Kriterien erfüllen (Morse 1994, S. 228, zit. n. Merrens 1997, S. 101):

- „Sie verfügen über das Wissen und die Erfahrung, deren die Forscher bedürfen,
- sie haben die Fähigkeit zu reflektieren,
- sie können sich artikulieren,
- sie haben die Zeit, interviewt zu werden und
- sie sind bereit, an der Untersuchung teilzunehmen.“

Da sich in der vorliegenden Studie die bewusste Auswahl der Untersuchungsteilnehmer durch den Forscher an diesen Kriterien orientiert, ist von einer „primären Selektion“ zu sprechen (Merrens 2012, S. 288). Eine „sekundäre Selektion“ (ebd.) läge vor, wenn sich die Untersuchungsteilnehmer zum Beispiel auf eine Anzeige hin selbst meldeten.

Über die Industrie- und Handelskammer Ludwigsburg sowie über die Handwerkskammer Stuttgart konnte ein erster Zugang zu den Probanden gewonnen werden; der weitere Feldzugang wurde jedoch von ‚Experten‘ aus dem jeweiligen Feld gesteuert. In der Terminologie Pattons (2002, S. 243) ist dieses Vorgehen am ehesten mit „snowball or chain sampling“ zu vergleichen. Für die Akquirierung der zu Befragenden spielen weitere Kriterien eine Rolle:

- Aus forschungsökonomischen Gründen erfolgt eine regionale Eingrenzung auf die Landkreise Ludwigsburg, Rems-Murr und Ostalb.
- Es werden drei Berufsbilder der Industrie- und Handelskammer sowie der Handwerkskammer ausgewählt, in denen ein verhältnismäßig hoher Anteil von Auszubildenden mit mittlerem Bildungsabschluss vertreten ist. Um bestimmen zu können, auf welche Berufsbilder dies zutrifft, wurden die Statistiken der jeweiligen Kammer über die schulische Vorbildung der Auszubildenden herangezogen. Die Befragungen beziehen sich auf folgende Berufsbilder:

Industriekaufmann/Industriekauffrau, Mechatroniker/Mechatronikerin, Feinwerkmechaniker/Feinwerkmechanikerin.

- Um sicherzustellen, dass die Probanden über ein Mindestmaß an spezifischem Wissen verfügen, wird eine mindestens zweijährige Erfahrung in der Personal- respektive Ausbildungsleitung vorausgesetzt.

Die Technik des „snowball or chain sampling“ ist mit Vor- und Nachteilen behaftet. Als Nachteile sind zu nennen:

- Diejenigen Probanden, die weitere Probanden empfehlen, kennen diese in der Regel gut und sind mit deren Denkmustern und Relevanzhorizonten vertraut. Das heißt, es kommt zu einer Häufung ähnlicher oder zumindest vergleichbarer Fälle. Die Gefahr ist, dass der bis dahin erreichte Erkenntnisstand lediglich beliebig oft bestätigt wird.
- Da im Vorfeld nicht bekannt ist, welche untersuchungsspezifischen Merkmale bei diesen Merkmalsträgern besonders stark vertreten sind, kann es zu einer systematischen Verzerrung eines oder mehrerer Merkmale kommen, während andere Merkmale eventuell vernachlässigt werden.
- Aufgrund der internen Kontakte ist damit zu rechnen, dass Untersuchungsteilnehmer vor der Befragung von ihren Kolleginnen und Kollegen über den Untersuchungsablauf informiert werden. Inwiefern durch die Interaktion schon vorab eine Meinungsbildung zustande kommt, kann nicht eruiert werden.

Vorteile sind:

- Es darf davon ausgegangen werden, dass die empfohlenen Probanden durch ihre tägliche Arbeit mit dem Gegenstand gut vertraut sind und daher abzuschätzen vermögen, welcher weitere Fall sich inhaltlich „loht“.
- Die zu Befragenden stellen in kommunikativer Hinsicht potenziell geeignete Gesprächspartner dar; ungewiss bleibt freilich, inwiefern sie trotzdem geneigt sind, an der Untersuchung teilzunehmen (vgl. Kapitel 3.2.4).
- Bei kompetenten Gesprächspartnern ist nicht auszuschließen, dass sie wertvolle Hinweise geben auf nötige Präzisierungen oder Schwerpunktsetzungen.

Da eine inhaltliche Repräsentation unter anderem über die Zusammensetzung der Stichprobe erreicht werden soll, kann der oben benannte Nachteil der inhaltlichen Einseitigkeit der Fälle in keinem Fall hingenommen werden. Merkens (1997, S. 100) schreibt über die angemessene Zusammenstellung einer Stichprobe: „Eine angemessene Repräsentation in diesem Sinne ist immer dann erreicht, wenn einerseits der Kern des Feldes in der Stichprobe gut vertreten ist und andererseits auch die abweichenden Vertreter hinreichend in die Stichprobe aufgenommen worden sind.“ Um sagen zu können, worin der Kern des Feldes besteht und wer unter einer bestimmten Fragestellung als abweichender Vertreter gelten könnte, helfen Befunde aus der Theorie, aus der Vorstudie und Hinweise der ersten Ansprechpartner im Feld. Forschungspraktisch folgt daraus für die vorliegende Arbeit, dass in der Stichprobe die folgenden Merkmale vertreten sein sollen, wobei es sich dabei nicht um eine Frage der statistischen Verteilung, sondern der „Strukturiertheit des Phänomens und das Spektrum seiner Ausprägungen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 176) handelt:

- unterschiedliche Berufsbilder (Industriekaufleute, Feinwerkmechaniker und Mechatroniker),
- unterschiedliche Kammerzugehörigkeit der Betriebe (Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer),
- kleinere und größere Ausbildungsbetriebe in Abhängigkeit von der Anzahl der Beschäftigten (vgl. Beschäftigtengrößenklassen),
- unterschiedliche Landkreise (Ludwigsburg, Rems-Murr, Ostalb)
- Betriebe mit städtischem sowie mit ländlichem Umfeld.

Es ist also darauf zu achten, dass trotz einer prinzipiellen Ähnlichkeit der Fälle – alle befassen sich mit betrieblichen Entscheidungsprozessen – Kontrasthorizonte thematisiert werden können. Bohnsack (2012, S. 383) spricht vom „Kontrast in der Gemeinsamkeit“. Er bezieht diese Formulierung zwar auf die Typenbildung in der Gruppendiskussion – eine Methode, die in der vorliegenden Arbeit nicht zur Anwendung gelangt – meint damit aber, dass nicht nur ‚günstige‘ Fälle interessieren, die den bisherigen Wissensstand bestätigen, sondern auch kritische Fälle oder Abweichler.

Auswahltechnisch interessiert also die Frage, wie das Verfahren des *snowball or chain sampling* modifiziert werden kann, damit Strukturen im Feld erkennbar werden. Wie bereits angedeutet, erfolgte ein erster Zugang zu den zu Befragenden über die Industrie- und Handelskammer Ludwigsburg sowie die Handwerkskammer Stuttgart. Über beide Kammern wurde versucht, nach den oben definierten Kriterien an Personal- beziehungsweise Ausbildungsleiter als Interviewpartner zu gelangen.

An diesem Punkt kann nicht mehr von einem linearen, sondern eher von einem multiplizierten Schneeballverfahren gesprochen werden, da nun jeweils mehrere weitere Gesprächspartner jeweils mehrere andere ihnen bedeutsam erscheinende Gesprächspartner benennen, so dass sich das Feld sukzessive erweitert. Die Erweiterung basiert nicht ausschließlich auf den ausgesprochenen Empfehlungen, sondern wird von der Forscherin ergänzend anhand der obigen Kriterien gesteuert, das heißt, von den Empfehlungen werden diejenigen weiterverfolgt, die die definierten Kriterien erfüllen.

Eine weitere Differenzierung des Schneeballverfahrens ergibt sich durch das gezielte Nachfragen nach Personalverantwortlichen, die nach Ansicht der bisherigen Gesprächspartner über ihre betriebliche Tätigkeit hinaus in einer zusätzlichen Funktion Expertise vorweisen können. Darunter fallen in erster Linie Vorsitzende oder Prüfer der diversen Prüfungsausschüsse bei den Kammern. Da diese im Rahmen ihrer Prüfungstätigkeit nolens volens vertiefte Einblicke in eine Reihe von Ausbildungsbetrieben bekommen, somit Informationen über andere Fälle erlangen, aber im Interview nur über ihre firmeneigenen Entscheidungsprozesse berichten sollen, ist bei der späteren Gesprächsführung gegebenenfalls auf die Fokussierung des jeweiligen Einzelfalles zu achten (vgl. Kapitel 3.2.5). Dieser Sachverhalt verdeutlicht das Spannungsgefüge von „Samplingeinheit“ und „Beobachtungseinheit“ (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 176). Als Samplingeinheit gilt die Dimension eines betrieblichen Entscheidungsprozesses; die Beobachtungseinheit ist aber nicht das gesamte Unternehmen, in dem sich jener Entscheidungsprozess abspielt, sondern ein Personalverantwortlicher, von dem angenommen wird, dass er oder sie mit jenem Entscheidungsprozess in besonderem Maße vertraut ist.

Zusammenfassend betrachtet, wird in dieser Studie eine Kombination von zwei Samplingverfahren angewandt: 1. Sampling nach vorab festgelegten Kriterien und 2. Sampling nach dem erweiterten Schneeballverfahren. Eine Trennung nach den verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses, wie in der Literatur modellhaft beschrieben (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 181), wurde nicht vorgenommen, weil die Erkenntnisse aus der Theorie, dem Vorwissen der Forscherin und der Vorstudie nach Ansicht der Verfasserin nicht einer einzigen Phase zuordenbar sind.

Eine Abgrenzung zum *theoretical sampling*, das in einem engen Zusammenhang zum Forschungsstil der Grounded Theory steht (vgl. Glaser/Strauss 2008, S. 53; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 177; Hülst 2010, S. 290) liegt insofern vor, als bei diesem Verfahren oder besser gesagt, bei dieser Forschungsausrichtung, die Fallauswahl, die Fragestellung/en, Interpretation, Hypothesenbildung sowie Theorieentwicklung in einem engen Wechselverhältnis stehen. Die Herausbildung theoretischer Kategorien aus dem Datenmaterial bestimmt typischerweise die Auswahl der nächsten Untersuchungseinheiten, das heißt, die Varianz des Untersuchungsfeldes wird auf der Basis der bislang erzielten Erkenntnisse eruiert. Dieser Prozess setzt sich solange fort, bis aus dem empirischen Material keine theoretisch bedeutsamen Ähnlichkeiten und Unterschiede mehr zu entwickeln sind. Die Kategorien gelten dann als theoretisch gesättigt. Im vorliegenden Beispiel wurde die Datenbasis zwar auch über einen längeren Zeitraum hinweg geschaffen, jedoch nicht, weil zwischendurch das Material verschiedene Formen des Kodierens durchlief, sondern weil die Gewinnung von Interviewpartnern aufwändigen Formen des Feldzugangs unterlag. Des Weiteren wäre es nicht zutreffend, in Bezug auf die Theorie- und Hypothesenentwicklung sowie die Fallauswahl von einem interdependenten Verhältnis zu sprechen, wie es für die Vertreter der Grounded Theory selbstverständlich und wünschenswert ist. Die bisherigen Überlegungen zum *sampling* führen zur Auswahl folgender Untersuchungsfälle:

Tab. 27: Übersicht über die Fallauswahl

Nr.	Interview- kürzel	Berufsbild_1: Mechatroniker/ Mechatronikerin	Berufsbild_2: Industriekaufmann/ Industriekauffrau	Berufsbild_3: Feinwerkmechaniker/ Feinwerkmechanikerin	Größenklasse der Beschäftigten
01	I_01_Me	x			08
02	I_02_In		x		05
03	I_03_Me	x			08
04	I_04_Me	x			08
05	I_05_Me	x			08
06	I_06_Me	x			08
07	I_07_Me	x			10
08	I_08_In		x		09
09	I_09_In		x		08
10	I_10_In		x		08
11	I_11_Me	x			11
12	I_12_In		x		08
13	I_13_In		x		06
14	I_14_In		x		10
15	I_15_In		x		06
16	I_16_Fe			x	05
17	I_17_Fe			x	04
18	I_18_Me	x			09
19	I_19_In		x		08
20	I_20_Fe			x	04
21	I_21_In		x		09
22	I_22_In		x		08
23	I_23_Me	x			10
24	I_24_In		x		07

Nr.	Interview- kürzel	Berufsbild_1: Mechatroniker/ Mechatronikerin	Berufsbild_2: Industriekaufmann/ Industriekauffrau	Berufsbild_3: Feinwerkmechaniker/ Feinwerkmechanikerin	Größenklasse der Beschäftigten
25	I_25_Me	x			10
26	<i>Wurde nicht ausgewertet, da vor Ort keine Zustimmung zur Aufzeichnung des Interviews erhalten.</i>				
27	I_27_In		x		10
28	I_28_In		x		08
29	I_29_Me	x			07
30	I_30_In		x		08
31	I_31_Me	x			07
32	I_32_In		x		08
33	I_33_Me	x			05
34	I_34_Me	x			09
35	I_35_Me	x			08
36	I_36_Fe			x	05
37	I_37_Me	x			08
38	I_38_Fe			x	04
39	I_39_Fe			x	05
40	I_40_Fe			x	05
41	I_41_Me	x			10
42	I_42_Fe			x	01
43	I_43_Me	x			07
44	I_44_In		x		07
45	I_45_Fe			x	04
46	I_46_Fe			x	06
47	I_47_Me	x			08
48	I_48_Fe			x	04
49	I_49_Me	x			08
50	I_50_Fe			x	06
51	I_51_In		x		10
52	I_52_Me	x			09
53	I_53_Fe			x	03
54	I_54_Fe			x	04
55	I_55_Fe			x	02
56	I_56_In		x		08
57	I_57_Fe			x	07
58	I_58_Fe			x	06
59	I_59_Fe			x	05
60	I_60_Fe			x	06
61	I_61_Fe			x	09
62	I_62_In		x		07
63	I_63_Fe			x	05
64	I_64_Fe			x	05
65	I_65_In		x		06
66	I_66_Fe			x	05
		n = 21	n = 21	n = 23	
N = 65					

Welche Beschäftigtenzahl welcher Beschäftigtengrößenklasse entspricht, ist aus der folgenden Tabelle ersichtlich⁴¹:

Tab. 28: Beschäftigtengrößenklassen

Beschäftigtengrößenklasse	Anzahl der Beschäftigten
00	unbekannt
01	1–3
02	4–6
03	7–9
04	10–19
05	20–49
06	50–99
07	100–199
08	200–499
09	500–999
10	1000–4999
11	5000–9999
12	10 000 und mehr

Wie in der Übersicht über die Fallauswahl zu sehen ist, wurde auf eine einigermaßen vergleichbare Größe der drei Fallgruppen geachtet (Fallgruppe der Industriekaufleute: $n = 21$, Fallgruppe der Mechatroniker: $n = 21$, Fallgruppe der Feinwerkmechaniker: $n = 23$). Es fällt auf, dass die Befragung in der Fallgruppe der Feinwerkmechaniker deutlich später einsetzt als in den beiden anderen Fallgruppen. Dies ist schlichtweg dem Umstand geschuldet, dass der Kontakt zur Industrie- und Handelskammer früher zustande kam und somit früher mit den entsprechenden Befragungen begonnen werden konnte. Ein Interview wurde nicht in die Auswertung miteinbezogen, da sich der Proband kurzfristig mit der Aufzeichnung der Befragung doch nicht einverstanden erklärte. Die in der Arbeit verwendeten Interviewkürzel orientieren sich an der Reihenfolge der Befragung und am gewählten Berufsbild.

Nachdem geklärt wurde, wie sich das Untersuchungsfeld zusammensetzt und mit welchen Verfahren die Auswahl der Fälle vorgenommen wurde, wird der Zugang zum Untersuchungsfeld beleuchtet.

3.2.4 Der Zugang zum Feld

Die Zugänglichkeit zu einem natürlichen Handlungsfeld ist bei einem qualitativen Vorgehen von vornherein ein sensibel zu handhabender Aspekt; sie erweist sich jedoch in dieser Studie als besondere Herausforderung. Der Frage, wie der Kontakt zu den Merkmalsträgern anzubahnen und später auszugestalten ist, kommt in der qualitativen Sozialforschung besondere Aufmerksamkeit zu. Wolff (2012a, S. 339) hebt in seiner Darstellung der Wege ins Feld hervor, dass der Feldzugang „als ein eigenständiges soziales Phänomen betrachtet, analysiert und gestaltet werden [muss, Erg. T.L.]“. Welche grundlegenden strukturellen Arbeitsprobleme damit für alle in den Forschungsprozess Involvierten einhergehen, soll im folgenden Teil reflektiert werden.

⁴¹ Die Angaben basieren auf einer Einteilung der IHK Region Stuttgart.

- „Getting in“ (Wolff 2012a, S. 340): Das komplexe Feld aller Ausbildungsunternehmen, die in den Berufsbildern Industriekaufmann/Industriekauffrau, Mechatroniker/Mechatronikerin und Feinwerkmechaniker/Feinwerkmechanikerin ausbilden, ist, wie bereits erwähnt, in seiner Grundgesamtheit nicht erfassbar. Hier ergibt sich ein grundlegender Unterschied zu einem quantitativ-orientierten Vorgehen. Wie viele Unternehmen insgesamt eine Ausbildung für eines der Berufsbilder anbieten, kann weder allein über die diversen Ausbildungsplattformen der Berufsinformationszentren und Arbeitsämter noch über sonstige Katalogisierungsverfahren in Erfahrung gebracht werden, da stets nur Teilmengen in Form jener Unternehmen vorliegen, die über das jeweilige Forum vertreten sind.
- *Getting in* in Bezug auf die Berufsbilder der Industriekaufleute und der Mechatroniker: Eine erste Annäherung an das Feld der Unternehmen, die Industriekaufleute ausbilden und das Feld der Unternehmen, die Mechatroniker ausbilden, erfolgte schließlich über die Industrie- und Handelskammer Stuttgart, Bezirkskammer Ludwigsburg, die die Funktion eines „gatekeepers“ (Wolff 2012a, S. 342) innehatte. Dabei hatte ein *getting in* in zweifacher Hinsicht zu erfolgen: zum einen mussten die Verantwortlichen der Bezirkskammer von der Durchführung der Untersuchung überzeugt werden, zum anderen galt es, die angeschlossenen Unternehmen zur Mitarbeit zu bewegen. Jeweils war eine präzise Kenntnis der organisationsspezifischen Logiken entscheidend für eine ‚Anhörung‘ auf nächster Ebene.

Unter der Prämisse, dass ein Begleitschreiben der Bezirkskammer an die bei der Industrie- und Handelskammer organisierten Betriebe eine höhere Sogwirkung im Sinne einer verstärkten Bereitschaft zur Teilnahme an der Untersuchung entfalten würde als ein alleiniges Anschreiben der Hochschule, nahm die Verfasserin Kontakt zu den entsprechenden Ansprechpartnern der Bezirkskammer auf. Intendiert war ursprünglich die direkte Adressierung aller bei der Kammer organisierten Ausbildungsunternehmen durch die Hochschule selbst. Aus datenschutzrechtlichen Gründen musste der Verfahrensablauf jedoch insofern verändert werden, als die Adressierung und Versendung der Schreiben von der Bezirkskammer vorgenommen wurde. In einem separaten Begleitschreiben der Verfasserin, das dem Schreiben der Bezirkskammer beilag, wurde das Forschungsprojekt skizziert und der mögliche ‚Ertrag‘ für die regionale Wirtschaft angedeutet. Für die adressierten Gesprächspartner musste daher eine Rückbindung ihrer Expertise an möglichst konkrete schulpolitische Zielsetzungen erkennbar werden, was in Form eines separaten Begleitschreibens an die Probanden angegangen wurde. Dabei wurde Wert darauf gelegt, nicht eine „unzulässige Vereinfachung des Verhältnisses zwischen Wissenschaft und Feld“ (Wolff 2012a, S. 348) zu suggerieren. Der überschwänglichen Erwartung, dass sich Forschungsbefunde möglichst zeitnah und ohne Reibungsverluste im Feld anwenden lassen, war teilweise nur mit Mühe zu begegnen, was als Hinweis dafür gedeutet werden könnte, dass es für die beteiligten Systeme offensichtlich doch nicht so einfach ist, einander – nach nur kurzen Feldkontakten – zu verstehen. In Bezug auf ein Verstehen von Systemen hat Luhmann (1984, S. 130) auf die Bedeutung der System/Umwelt-Differenz verwiesen: „Verstehen erfordert Beobachtung mit Hilfe der System/Umwelt-Differenz; es erfordert, dass man das zu verstehende System als System auffasst, das sich an einer eigenen Umwelt sinnhaft orientiert.“ Der Feldzugang gleicht einem zweiten Sozialisationsprozess des Forschers, wobei als *Conditio sine qua non* die Offenheit gegenüber dem Feld der Dreh- und Angelpunkt weiterführender Interaktionen ist. Im Grunde ist die Bewältigung der anfänglichen Zugangsproblematik nichts anderes als eine Form von Vertrauensarbeit, bei der neben viel Fleiß auch ein hohes Maß an „Offenheit, Einfühlungsvermögen und Achtung vor dem zu Untersuchenden“ selbstverständlich sein sollten (Lamnek 2005, S. 601). Ob sich solcherlei ‚Forschungs-Kompetenzen‘ freilich

im Rahmen eines wissenschaftlichen Lehrbetriebs vermitteln lassen oder ob vielmehr mit Guardini (1963, S. 130) das „Verstehen“ als eine Tugend der Gestaltung sittlichen Lebens schon den Boden für Vertrauen bereitet, sollte jeder Forscher für sich prüfen und entscheiden.

Das Bestreben des Forschers nach hundertprozentiger Transparenz, verstanden als völlige Offenlegung von Prozess und Forschungszielen, wirkt sich auf die Motivation der Teilnahmewilligen eher hemmend als förderlich aus. Es ist daher Taylor und Bogdan (1994, S. 20) zu folgen, die die schlichte Empfehlung aussprechen: „Be truthful, but vague and imprecise“. Zum weiteren Prozedere des *getting in* ist anzumerken, dass die angeschriebenen Unternehmen bei Teilnahmeinteresse gebeten wurden, einen Rückmeldebogen an die Hochschule zu Händen der Verfasserin zu senden, da es aufgrund der Datenschutzbestimmungen nur so möglich war, an die Kontaktdaten der Firmen zu gelangen. Von den angeschriebenen Firmen der Industrie- und Handelskammer ergab sich ein Rücklauf von 24,07 Prozent.⁴² Da eines dieser Unternehmen bereits an der Vorstudie teilgenommen hatte, was die Bezirkskammer bei der Adressierung freilich nicht wissen konnte, und ein weiteres Unternehmen sein Rekrutierungsverfahren zentral von Norddeutschland aus steuerte, was sich erst bei der Kontaktaufnahme mit der Forscherin ergab, konnten diese beiden Unternehmen nicht miteinbezogen werden. Die Rücklaufquote lag somit letztlich bei 22,22 Prozent.

Auffallend ist, dass von diesen Unternehmen lediglich vier eine Beschäftigtenzahl von unter 100 Mitarbeitern aufweisen. Es kann vermutet werden, dass sich das gewählte Prozedere über das Empfehlungsschreiben einer amtlichen Stelle, dem zwar ein persönliches Schreiben der Forscherin beilag, das aber als Absender nicht die Hochschule benannte, nicht bei allen adressierten Unternehmen zugangserleichternd auswirkte und fast nur ‚größere‘ Unternehmen angesprochen hat. Möglicherweise verhinderte gerade der schriftliche Weg über offizielle Kontaktpersonen bei den Adressaten eine Teilnahmebereitschaft. Lamnek (2005, S. 603) spricht davon, dass „Berechtigungs- und Erlaubnisscheine“ Untersuchungen mitunter sogar „erschweren oder gar torpedieren“ können. Mögliche Gründe hierfür lassen sich im Nachhinein nur vermuten: Unternehmen mit geringer Beschäftigtenzahl verneinen, sich mit der Einwilligung zur Datenerhebung einen zu großen Arbeitsaufwand einzuhandeln, zumal eventuell zu wenig Personal für die Bearbeitung der Ausbildungsfragen zur Verfügung steht. Die Unterstützung der Untersuchung durch die Bezirkskammer der Industrie- und Handelskammer könnte bei den Adressaten möglicherweise auch Irritationen verursacht haben, weil eventuell nicht genug verdeutlicht wurde, dass die Untersuchung einem wissenschaftlichen Interesse entspringt und keinesfalls von einer übergeordneten Kammer als Mittel zur Informationseinholung instrumentalisiert wird. Hiervon unberührt sind freilich Gründe, die schlichtweg auf mangelnder Akzeptanz des Forschungssettings beruhen.

- *Getting in* in Bezug auf das Berufsbild der Feinwerkmechaniker: Die bereits erläuterten strukturellen Zugangsprobleme wie zum Beispiel die Unübersichtlichkeit des Feldes, die Fragilität der Forschungsfeldbeziehungen, die Erwartungen der Forschungsteilnehmer und die Arbeit an der Herstellung einer Vertrauensbasis gelten selbstverständlich auch in diesem Feld. Ausgehend von den Erfahrungen mit den Betrieben aus Industrie und Handel wurde der Feldzugang bei den Feinwerkmechanikern leicht variiert. Im Vorfeld war zu überlegen, welche Kontaktperson/en qua Amt, Position und Reputation in der Lage sein könnte/könnten, die Forscherin

⁴² Die Angabe von Rücklaufquoten ist in qualitativen Studien unüblich, weil sie der Logik qualitativer Forschung widerspricht (vgl. Kapitel 3.2.3). Sie wird hier dennoch aus Gründen der inhaltlichen Vollständigkeit angegeben und ist nicht als Gütekriterium der Studie zu betrachten.

vertrauensvoll in das sie interessierende Feld einzuführen. Da das Berufsbild Feinwerkmechaniker in der Handwerkskammer angesiedelt ist, lag ein erster Zugang über diese Stelle nahe. Zum „Nutzen von Schlüsselpersonen“ (Lamnek 2005, S. 605) ist anzumerken, dass sie wichtige Repräsentanten der Gruppe sind und über erste Handlungsmuster Auskunft geben können. Ihr Vertrauen zu genießen impliziert eine bessere Akzeptanz des Forschers in der Gruppe, da die Schlüsselperson für ihn sozusagen eine unausgesprochene Bürgschaft übernimmt. Da im vorliegenden Fall die Schlüsselperson gleichzeitig einen hohen Status im Feld innehat, wurde davon ausgegangen, dass sich diese Position positiv auf das Ausmaß der zu erwartenden Widerstände im Feld auswirken würde.

Der zentrale Unterschied im Vorgehen zu den Berufsbildern der Industriekaufleute und der Mechatroniker bestand darin, dass von der Handwerkskammer kein Begleitschreiben an die Betriebe erging, sondern die Forscherin persönlich die Phase der Kontaktaufnahme übernahm. Ähnlich wie bei den Unternehmen der Industrie- und Handelskammer erstreckte sich das *getting in* auf zwei Ebenen: erstens auf die Ebene der Kammervertreter und zweitens auf die Ebene der Firmen vor Ort. Dabei erweist sich die telefonische Kontaktaufnahme zu den Firmen vor Ort als das zentrale Moment der Forschungsbemühungen.

- *Getting in* in der Phase der telefonischen Kontaktaufnahme zu den Probanden
Da sich eine Organisation von ihrer Umwelt abzugrenzen hat, um ihren organisationspezifischen Zweck erfüllen zu können, müssen die Grenzbeziehungen sorgsam gestaltet werden. Stößt nun der Forscher in das Feld, wird er zunächst einmal diese Grenzziehung mehr oder weniger deutlich wahrnehmen, da *gatekeeper* über die Aufnahme des Zugangsbegehrens wachen. Um präzisieren zu können, wer als *gatekeeper* in Frage kommt und welche Handlungsmuster für diese Person leitend sind, bedarf es eingehender Informationen über die Verfasstheit der jeweiligen Organisation. Kommt es hierbei zu Fehlinformationen, kann dies unter Umständen die weitere Erhebung ungünstig beeinflussen oder gar gleich zum Erliegen bringen. Folgende Sondierungsfragen sind an erster Stelle zu prüfen:
 - Ist der Forschungsgegenstand für den jeweiligen Probanden überhaupt von Belang? Das heißt hier, hat das Unternehmen überhaupt mit Fragen zum Auswahlverfahren von Auszubildenden zu tun?
 - Ist die Fokussierung auf die genannten drei Berufsbilder für die Organisation von Relevanz, da sie selbst in einem oder mehreren von ihnen ausbildet?
 - Handelt es sich um eine monokratische Organisation oder um eine eher dezentralisierte Organisation? Das heißt, wessen Zustimmung/en ist/sind zur Datenerhebung einzuholen?
 - Wer ist als kompetenter Gesprächspartner zu erwarten?
- Vor der Kontaktaufnahme bedarf es an zweiter Stelle einer Vergewisserung über folgende Aspekte:
- Wie wird die Wahrnehmung des Interviewers durch den Befragten gesteuert bzw. welche Zuschreibung wird implizit oder explizit intendiert? (vgl. Bogner/Menz 2005)
 - Wie präsentiert sich der Forscher selbst?⁴³ Wie viele Informationen möchte er von sich selbst und vom Forschungsprojekt preisgeben?
 - Welche Absprachen über das Setting wie Zeit, Raum, Ort und Anwesende sind legitim?
 - Wie ist mit „Immunreaktionen“ (Wolff 2012a, S. 343) zu verfahren?

⁴³ Hermanns (2012, S. 361) spricht vom „Dilemma der Selbstpräsentation“, wonach die Interviewsituation dem Forscher insofern eine Einschränkung auferlegt, als er sich nicht so kenntnisreich geben darf, wie er zu sein glaubt. Wie stark die Expertise des Forschers das Gesprächsverhalten steuert, wird in Kapitel 3.2.5.3.3 diskutiert.

Die implizite Kompetenzzuschreibung des Interviewers durch den Probanden beginnt bereits beim ersten Telefonat, wenn sich der Forscher vorstellt: In welcher Ausführlichkeit verortet er sich als Mitarbeiter eines Instituts der Hochschule? Soll der Eindruck erweckt werden, dass sich hinter der Forschung die Interessen eines ganzen Instituts verbergen oder steht die Einzelperson im Vordergrund? In der vorliegenden Studie gestaltete sich dieses erste Vorstellen je nach angenommenem Formalisierungsgrad des Unternehmens unterschiedlich. Gegenüber einem 10-Mann-Betrieb, in dem der Ausbildungsverantwortliche zugleich Firmenleiter ist und für den der artikuliert Wunsch nach einem Interview im besten Fall ein ungewohntes Ansinnen, ansonsten eine gänzlich unvertretbare Störung seines Betriebsgeschehens darstellt, ist es wenig hilfreich, die Studie im Kontext der Transitionsforschung zu verorten und die Rolle der Forscherin als Institutsmitarbeiterin hervorzuheben. Hier erscheint es sinnvoller, nur kurz auf die Hochschule als organisatorischen Rahmen zu verweisen, um dann zügig das Forschungsanliegen in seinen praktischen Vorzügen für einen Betrieb jener Größenklasse zu skizzieren.

Ganz anders ist freilich der erste Kontakt zu einem Großunternehmen aufzubauen. Als unbedingtes Muss gilt der Verweis auf die Unterstützung des Forschungsanliegens von Seiten der Hochschule, besser noch, auf eine programmatische Verzahnung mit der Lehre. Es ist naheliegend, dass dies auch Auswirkungen auf die Informationsdichte und -tiefe hat.

Da die Zugangsbemühungen der Forscherperson für die Mehrheit der beteiligten Firmen – zumindest anfänglich – eher den Charakter einer unliebsamen Störung des täglichen Arbeitsablaufs hatten, und diese Einschätzung gegenüber der Forscherin zuweilen auch unverblümt kommuniziert wurde, schien es innerhalb kurzer Zeit geboten, dem etablierten ‚Schutzmechanismus‘ der Unternehmen, der sich auf facettenreiche Weise manifestierte, eine nachhaltige Strategie entgegenzusetzen. Von den bei Wolff (2012a, S. 343) definierten „Immunreaktionen“ finden sich in dieser Studie wieder:

- das Hochzonen: das Angebot wird der nächsthöheren zuständigen Personalebene zur weiteren Bearbeitung übertragen,
- das Nachfragen: das Forschungsprozedere wird mehrmals hinterfragt – wohl in der Hoffnung, dass der Forscher irgendwann einmal des Nachhakens müde werden und sein Ansinnen begraben wird,
- das Abwarten: das Anliegen wird zunächst einmal vertagt – ebenfalls in der Hoffnung, dass es sich zu einem späteren Zeitpunkt von selbst erledigt haben wird,
- das Zuweisen: Untersuchungsgelegenheiten und -zeitpunkte, die nicht die ursprüngliche Intention des Forschers abbilden, werden ihm angeboten, um nicht auf sein eigentliches Vorhaben eingehen zu müssen,
- die Angebotsunterbreitung: dem Forscher wird freundlich mitgeteilt, wozu das Unternehmen sich bereit erklärt, Angaben zu machen; das heißt, über den Gesprächsgegenstand herrscht Klarheit per definitionem, aber nur aus der Perspektive des Unternehmens.
- Eine weitere Strategie, die der Forscherin begegnete und welche in der Literatur bislang nicht dokumentiert ist, sei ergänzend erwähnt und mit ‚Invertieren‘ bezeichnet, um zu signalisieren, dass damit eine Umkehrung ursprünglicher Intentionen einhergeht: Das Unternehmen gibt bekannt, gerade *selbst* intensiv an der Lösung des durch den Forscher benannten Problems zu arbeiten und verweist freundlich auf seine Bereitschaft, die Expertise von Seiten der Hochschule rasch einbinden zu wollen. Mit anderen Worten: Die geplante Gesprächssituation kann durchaus realisiert werden, nur mit vertauschten Rollen – der Interviewer ist derjenige, der die Fragen beantwortet.

In einigen Fällen zogen sich jene Interaktionsschleifen aus Anfragen, Abwarten, Präzisieren über Wochen hinweg, mündeten am Ende jedoch in die Einräumung eines Gesprächstermins. Nachfragen von Seiten der Forscherin, welche Faktoren für die positive Rückmeldung ausschlaggebend gewesen seien, ergaben, dass Firmen zuweilen bewusst strategisch vorgehen, um eruieren zu können, wie ernst es jemand mit seiner Anfrage meint. Die von Wolff (2012a, S. 345) geäußerten Thesen, wonach der Forscher den *gatekeeper* davon zu überzeugen habe, dass

- „das Forschungsunternehmen seriös ist;
- den betroffenen Einrichtungen oder Gruppen kein Schaden droht;
- man sich in gewissen Grenzen auf die Kooperationsbereitschaft, Solidarität und Verschwiegenheit des Forschers verlassen kann;
- der Forscher den alltäglichen Betrieb nur in einem vertretbar geringen Maß stören wird;
- man ihn in absehbarer Zeit wieder los sein wird.“

müssen nach Erkenntnis der Verfasserin somit um die Komponente ergänzt werden, dass

- der Forscher um der gründlichen Bearbeitung seines Forschungsgegenstandes willen eben *nicht* geneigt ist, das Feld in absehbarer Zeit wieder zu verlassen.

Zur sozialen Verortung im Feld gehört noch ein zweiter Schritt, das „getting on“ (Wolff 2012a, S. 340). Auf dieser Stufe herrscht Klarheit über die zugewiesenen und/oder ausgehandelten Teilnehmerrollen. Forscher und Beforschte des Feldes treten in Interaktion.

3.2.5 Leitfaden-Interview

Warum in der vorliegenden Studie ein qualitatives Vorgehen sinnvoll ist, wurde in Kapitel 3.1 begründet. Es bedarf nun einer Spezifizierung der Erhebungssituation. Qualitative Daten lassen sich, allgemein formuliert, auf dem Weg einer Befragung, einer Beobachtung oder einer Analyse medialer Inhalte oder Dokumente gewinnen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 80; Flick/v. Kardoff/Steinke 2012). Lamnek (2005, S. 641) führt in seinem Band zur qualitativen Sozialforschung darüber hinaus noch das qualitative Experiment auf, das er gegenüber dem quantitativen Experiment in den Hintergrund gedrängt sieht. Welche Technik im Speziellen zur Anwendung gelangt, hängt in erster Linie vom Untersuchungsgegenstand und den Fragestellungen ab.

Betriebliche Entscheidungsprozesse auf dem Weg einer Beobachtungsform oder einer Kombination verschiedener Beobachtungsformen erschließen zu wollen, scheidet aus mehreren Gründen aus:

- Der Struktur des zu untersuchenden Phänomens liefe eine Eingrenzung auf „sinnlich wahrnehmbares soziales Verhalten“ (Atteslander 2006, S. 72) zuwider. Es geht weder um umfassende Interaktionsmuster noch um Gruppenbildungsprozesse, sondern um Entscheidungsbildungsprozesse auf der Basis subjektiver Relevanzhorizonte.
- Für eine Beobachtung ist konstitutiv, dass sie zum Zeitpunkt eines zu definierenden Geschehens stattfindet (Atteslander 2006, S. 67). Da bei betrieblichen Personalentscheidungsprozessen aber weder Anfang noch Ende wahrnehmbar sind beziehungsweise es von Firmenseite oftmals gar nicht intendiert ist, dass die Entscheidungen als solche überhaupt wahrgenommen werden, ist es nicht möglich, einen Beobachtungszeitraum zu definieren. Diesen zu definieren hieße, Gewissheit zu haben, wann eine Entscheidung stattfindet. Das ist jedoch im betrieblichen Kontext ausgeschlossen.
- „Beobachtungsfeld, Beobachtungseinheiten, Beobachter und Beobachtete“ (Atteslander 2006, S. 74) sind als Bestandteile einer Beobachtung wechselseitig miteinander verbunden. Die Logik einer Organisation als ein in der Regel für Nicht-Organisationsmitglieder nicht

zugängliches System liegt quer zu den Beobachtungsdimensionen Strukturiertheit, Offenheit und Teilnahme. Wie das vorherige Kapitel verdeutlichen sollte, bringt bereits ein offizieller Feldzugang massive Arbeitsprobleme mit sich. Sich Personalentscheidungen verdeckt beobachtend und/oder passiv teilnehmend nähern zu wollen, entspricht noch weniger den Rahmenbedingungen des Beobachtungsfeldes. Eine offene und aktiv teilnehmende Beobachtung käme aus datenschutzrechtlichen Gründen auch nicht zustande.

Eine Form der Dokumentenanalyse praktizieren zu wollen, kommt ebenfalls nicht in Frage:

- Bislang erprobte Verfahren, wie zum Beispiel die Auswertung von Stellenanzeigen oder firmeneigenem Informationsmaterial für Stellensuchende (vgl. Seifried 2006), sind nur bedingt hilfreich, da die betreffenden Dokumente auf ausgewählte Aspekte rekurrieren, aber keine Entscheidungsprozesse widerspiegeln. Es ist nötig, sich zu vergegenwärtigen, dass Dokumente eigens für einen bestimmten Zweck hergestellt werden, dieser sich aber nicht mit dem Forschungsanliegen deckt: „Angesichts ihres Herstellungscharakters lassen sich Dokumente nur äußerst eingeschränkt als Belege oder Hinweise für Sachverhalte oder Entscheidungsprozesse verwenden, die in ihnen angesprochen werden. Dokumente stellen eine eigenständige Datenebene dar. Es ist von daher problematisch, Aussagen in Dokumenten gegen Analyseergebnisse auszuspielen, die über betreffende Sachverhalte auf anderen Datenebenen (etwa durch Interviews oder Beobachtungen) gewonnen wurden [...]. Die gängige Praxis, Dokumente sozusagen als zweite Front hinter den Beobachtungs- und verbalen Daten zu verwenden, sollte vermieden werden“ (Wolff 2012b, S. 511).
- Dokumente sind in dem Sinne eindimensional, als sie auf Rückfragen des Forschers nicht eingehen. Im vorliegenden Fall ist es jedoch erkenntnistheoretisch von Vorteil, wenn gegebenenfalls Einzelaspekte vertieft werden können.

Der Vollständigkeit halber sei noch ergänzt, dass auch ein qualitatives Experiment keine passende Erhebungsform darstellt, da es nicht im Interesse des Forschers liegt, einen Eingriff in einen „sozialen Gegenstand“ vorzunehmen (Lamnek 2005, S. 644).

Als gegenstandsadäquat wird eine mündliche Befragung erachtet, um sowohl die Fragestellungen des Forschers aufgreifen als auch den Probanden ausreichend Raum für individuelle Relevanzsetzungen belassen zu können.⁴⁴ Die Vielfalt qualitativer Interviewvarianten ist schier unerschöpflich; jede Zusammenstellung oder Aufzählung folgt den differenzierenden Merkmalen des/der jeweiligen Autors/Autoren. Einige Beispiele seien erwähnt:

- Hopf (2012, S. 351ff.) führt Struktur- oder Dilemma-Interviews, klinische Interviews, biografische Interviews, problemzentrierte Interviews, episodische Interviews, Experteninterviews und ethnografische Interviews als Varianten an und verortet diese dann auf einem Kontinuum, das auf der einen Seite von fokussierten Interviews und auf der anderen Seite von narrativen Interviews begrenzt wird.
- Helfferich (2005, S. 24–25) benennt folgende Varianten: narratives Interview, problemzentriertes Interview, episodisches Interview, halb-/teilstandardisiertes oder -strukturiertes Leitfaden-Interview, fokussiertes Interview, Leitfaden-Interview, biografisches Interview,

⁴⁴ In der Geschichtswissenschaft werden diese beiden Zielsetzungen durch die Methode der ‚Oral History‘ aufgegriffen, bei der es darum geht, Zeitzeugen möglichst uneingeschränkt zur Sprache kommen zu lassen. Insbesondere für die Alltags- und Mentalitätsgeschichte hat Vorländer (1990; 2000) die erkenntnistheoretischen Vorzüge von ‚Oral History‘ aufgezeigt.

ero-episches oder ethnografisches Interview, diskursives Interview, szenisches Interview, Struktur- oder Dilemma-Interview, Struktur-Lege-Technik, Konstrukt-Interview und Tiefen-/Intensiv-Interview.

- Przyborski/Wohlrab-Sahar (2008, S. 92–155) widmen sich narrativen Interviews, Gruppendiskussionen, Gruppendiskussionen und Interviews mit Kindern, Paar- und Familieninterviews/Familiengesprächen, Experteninterviews, offenen Leitfadeninterviews, fokussierten Interviews/Fokusgruppeninterviews sowie authentischen Gesprächen als speziellen Formen des Interviews und der Erhebung.
- Lamnek (2005, S. 357–373) behandelt folgende Interviewformen: narratives Interview, episodisches Interview, problemzentriertes Interview, fokussiertes Interview, Tiefen- oder Intensivinterview sowie rezeptives Interview. Die Gruppendiskussion „als Kritik an der standardisierten Einzelbefragung“ (ebd., S. 408) wird in einem separaten Kapitel beschrieben.
- Diekmann (2002, S. 446–450) spricht vom fokussierten, narrativen und problemzentrierten Interview.
- Bei Bortz/Döring (2003, S. 314) finden sich die folgenden Varianten qualitativer Einzelbefragungen: assoziatives Interview, biografisches Interview, Deutungsanalyse, Dilemma-Interview, diskursives Interview, Experteninterview, Exploration/Anamnese/klinisches Gespräch, Feldgespräch/ethnografisches Interview, fokussiertes Interview, lautes Denken, Leitfaden-Interview (halbstrukturiertes Interview), narratives Interview, oral history, Lebenslauf-analytische Methode, problemzentriertes Interview, Tiefeninterview/Intensivinterview, tiefenpsychologisches biografisches Interview, Verhaltensanalyse, vertikale Verhaltensanalyse.
- Patton (2002, S. 349) unterscheidet zwischen folgenden Varianten: informal conversational interview, interview guide approach, standardized open-ended interview sowie closed, fixed-response interview.

Solcherlei Auflistungen sind nur bedingt hilfreich, da die Varianten nicht immer trennscharf sind; so können beispielsweise ein problemzentriertes Interview oder ein Experteninterview mit Hilfe eines Leitfadens durchgeführt werden. In der Praxis der empirischen Sozialforschung gibt es daher häufig Mischformen; bisweilen erfolgen auch gar keine Angaben über die gewählte Interviewvariante.

Das qualitative Interview dient im vorliegenden Fall nicht der Vorbereitung einer standardisierten Erhebung im Sinne der Entwicklung eines Erhebungsinstruments, sondern stellt eine eigenständige empirische Datengrundlage zur Beantwortung der Frage dar, welche betrieblichen Entscheidungsprozesse den Berufszugang an der ersten Schwelle steuern (vgl. Hopf 2012, S. 350). Welche Interviewvariante sich als sinnvoll erweist, wird von den Anforderungen an die Kommunikation her zu begründen versucht.

Um im Feld, das heißt bei den diversen Unternehmen, als vertrauenswürdiger Gesprächspartner wahrgenommen zu werden, der für die Ernsthaftigkeit des Forschungsanliegens steht, ist zunächst einmal die Präsenz vor Ort unabdingbar. Die mündliche Befragung kann also dahingehend konkretisiert werden, dass sie als „face-to-face-Interview“ (Diekmann 2002, S. 373) durchgeführt wird. Ein telefonisches Interview erscheint aus zweierlei Gründen nicht sinnvoll: Erstens steht die notwendige Technik zur problemlosen Aufzeichnung eines Telefonats nicht zur Verfügung und zweitens brächte ein fernmündlicher Kontakt eine ungewollte Reduktion des Aussagegehalts mit sich, da weder dem Interviewer noch dem Interviewten die Übertragung non-verbaler Signale möglich wäre.

Des Weiteren ist eine Form zu wählen, die den Vergleich von Aussagen aus mehreren Interviews erlaubt. Eines der Forschungsanliegen besteht ja gerade darin, sowohl innerhalb jeder einzelnen Fallgruppe als auch über alle drei Fallgruppen hinweg Strukturen betrieblicher Entscheidungsprozesse herauszuarbeiten. Dies erfordert ein Vorgehen, das zumindest in Teilen standardisiert ist. Das Interesse an der „Subjektperspektive, an den Sinndeutungen des Befragten“ (Diekmann 2002, S. 444) – zu den „Befragten“ zählen in der vorliegenden Studie die Ausbildungs- und Personalverantwortlichen –, steht im Mittelpunkt. Dabei ist auf eine Interviewform zu achten, die möglichst viel „Offenheit und Nicht-Direktivität mit einem hohen Niveau der Konkretion und der Erfassung detaillierter Informationen“ (Hopf 2012, S. 351) verknüpft. Im Interview wird die Erörterung besonderer betrieblicher Aufgaben, nämlich die Vergabe von Ausbildungsplätzen, thematisiert. Eine Subjektperspektive zu rekonstruieren kann nur gelingen, wenn sowohl auf den Befragten als auch auf den Fragenden ausreichend viele Freiheitsgrade entfallen, das heißt für den Befragten: In einer eher offenen Interviewform kann er oder sie frei antworten, ohne von Antwortvorgaben eingeschränkt zu werden. Was in Bezug auf das Thema bedeutsam erscheint, wird formuliert. Darüber hinaus ist es vorteilhaft, „den Befragten die Chance zu geben, auch nicht antizipierte Gesichtspunkte zur Geltung zu bringen“ (Hopf 2012, S. 354). Aus der Perspektive des Interviewers meinen die Freiheitsgrade in einem halbstrukturierten oder teilstandardisierten Interview, dass die zu thematisierenden Themen und Fragen zwar vorab vom Interviewer festgelegt werden, deren Reihenfolge und Ausformulierung innerhalb des Gesprächs jedoch je nach Situation variieren können. Damit ist gewährleistet, dass der Interviewer sich gegebenenfalls in der Gesprächsführung zurückhalten oder bei Interesse an spezifischen Informationen die „Möglichkeit zur gegenstandsbezogenen Explikation von Bedeutungen“ (ebd., S. 355) einräumen kann.

Als Grundgedanke lässt sich festhalten, dass die Interviewform sich an einem theoretisch begründeten Gegenstand (vgl. Kapitel 2) orientiert, spezifischen Fragestellungen folgt, bei größeren Stichproben anwendbar ist (vgl. Kapitel 3.2.3) und „viele Spielräume in den Frageformulierungen, Nachfragestrategien und in der Abfolge der Fragen eröffnet“ (ebd., S. 351). Mit der Bezeichnung Leitfaden-Interview kommt es daher nach Ansicht der Verfasserin zur bestmöglichen Annäherung an die praktizierte Erhebungsform. Bei Patton (2002, S. 349) entspricht das Leitfaden-Interview dem „Interview guide approach“, der wie folgt definiert wird: „Topics and issues to be covered are specified in advance, in outline form; interviewer decides sequence and wording of questions in the course of the interview.“ Zur Stärke des Verfahrens schreibt Patton (ebd.): „The outline increases the comprehensiveness of the data and makes data collection somewhat systematic for each respondent. Logical gaps in data can be anticipated and closed. Interviews remain fairly conversational and situational.“ Als Schwächen werden benannt: „Important and salient topics may be inadvertently omitted. Interviewer flexibility in sequencing and wording questions can result in substantially different responses from different perspectives, thus reducing the comparability of responses“ (ebd.). Zum Dreh- und Angelpunkt eines gelungenen Leitfaden-Interviews entwickelt sich offensichtlich die Frage nach dem flexiblen Umgang mit der Flexibilität.

3.2.5.1 Interviewplanung und Intervieworganisation

Bereits erörtert wurden die praktischen Probleme, die mit der Gewinnung der Interviewpartner verbunden sind (vgl. Kapitel 3.2.4). Aspekte der Konzeption des Interviewleitfadens sowie der inhaltlich-theoretischen Kompetenz des Interviewers werden aufgrund ihrer besonderen Relevanz separat behandelt. Bevor mit der eigentlichen Befragung begonnen werden kann, ist es nötig, sich über einige Fragen der Planung und Durchführung des Leitfaden-Interviews, die miteinander in einem logischen Zusammenhang stehen, Gedanken zu machen.

- Festlegung des Forschungsgegenstandes (vgl. Helfferich 2005): Der Forschungsgegenstand wurde anhand theoretischer Analysen in Kapitel 2 dieser Studie entwickelt. Bei der Interviewdurchführung ist jedoch zu unterscheiden, ob es darum geht,
 - *wie* die Probanden über den Gegenstand sprechen, um daraus Hinweise für die Interpretation zu gewinnen,
 - den Gegenstand mit den im betrieblichen Kontext Beteiligten gemeinsam zu erarbeiten, möglicherweise auch unbewusste Annahmen an die Oberfläche zu bringen oder
 - Informationen und Einschätzungen zum Prozessablauf zu erhalten.

Da die Verfasserin keinen linguistischen Forschungsansatz verfolgt, scheidet die erste Variante aus. Eine gemeinsame Problemerarbeitung mit den Beteiligten ist ebenfalls nicht das Forschungsanliegen. Intendiert ist die Generierung von Hypothesen zur berufswahlspezifischen Selektion. Somit wird in den Informationen und Einschätzungen zum Prozessablauf der größte Erkenntnisgewinn gesehen.

- Anzahl der zu Interviewenden und ihr Verhältnis zueinander: Die Vorstudie lieferte bereits erste Hinweise darauf, dass bisweilen von einem Ausbildungsunternehmen mehrere Mitarbeiter als Gesprächspartner benannt werden. Dies ist durch eine betriebsinterne Aufgabenverteilung zu erklären, wonach in manchen Fällen die Bearbeitung von Bewerbungsunterlagen an die Vertreter der Geschäftsführung, die Personalabteilung, die Ausbildungsleitung (sofern Ausbildungsangelegenheiten Gegenstand einer separaten Abteilung sind) und die Fertigung delegiert wird. Um über den Ablauf der betrieblichen Rekrutierungsverfahren im Gesamten sprechen zu können, sind dann mehrere Mitarbeiter am Interview beteiligt. Ob es Unterschiede in der Gewichtung der einzelnen Redeanteile geben soll und wie die hierarchischen Strukturen, die als eine von vielen Rahmenbedingungen des Feldes unabänderlich vorhanden sind, kommunikativ aufgegriffen werden, liegt in der Entscheidungshoheit des Interviewers. Dieser entscheidet sich, die Perspektiven aller Beteiligten einzuholen und in der Interviewsituation den dafür nötigen Raum zu schaffen. Die Anzahl der Interviewpartner pro Unternehmen wird im Vorfeld nicht beschränkt, da davon ausgegangen wird, dass eine differenzierte Darstellung von Perspektiven für das Forschungsanliegen vorteilhaft ist.
- Verhältnis „von Informationsinteressen und zur Verfügung stehender Zeit“ (Hopf 2012, S. 358): Um die zeitliche Belastung der Probanden auf ein erträgliches Maß zu reduzieren, muss im Vorfeld deutlich und ehrlich kommuniziert werden, welche thematischen Aspekte wie viel Zeit erfordern werden. Die Erfahrungen aus der Vorstudie belegen, dass Ausbildungsbetriebe, sofern sie vom Forschungsanliegen ausreichend überzeugt sind, sich durchaus geneigt zeigen, großzügig von dem von ihnen festgelegten Zeitlimit nach oben hin abzuweichen.
- Umgang mit der Rolle als Interviewer: Zur Vorbereitung der Interviewsituation gehört auch, sich der Rolle als Interviewer zu vergewissern. Der Forscher betritt das Feld nicht als neutraler Dritter, sondern gehört im vorliegenden Fall einer Institution an und repräsentiert diese. Selbst wenn die Hochschulverortung weitestgehend vernachlässigt wird, bleibt trotzdem die Frage im Raum, wie das Verhältnis zwischen Interviewer und Erzählperson auszugestalten ist. Dies hat Auswirkungen auf die Form der Vorstellung des Forschungsprojekts:
 - Wie soll das Thema des Forschungsprojekts formuliert werden? Die wissenschaftliche Formulierung für Hochschulzwecke ist in der Regel für Firmenangehörige wenig hilfreich. Es bedarf, ähnlich wie bei den unterrichtlichen Lernzielen, einer Operationalisierung für die zu Befragenden.
 - Wie viel Hintergrundwissen zur Person des Forschers ist für die Gesprächspartner nötig?
 - Welche Informationen zum weiteren Forschungsverlauf sollen eingebracht werden?

Weitere Fragen zur Gesprächsführung werden in Kapitel 3.2.5.3.3 und 3.2.5.3.4 thematisiert. Eine völlige Auflösung des Spannungsverhältnisses zwischen Nähe und Distanz wird nicht möglich sein; dennoch ist anzustreben, das Forschungsanliegen in den überwiegend telefonischen Vorgesprächen übersichtlich und verständlich zu präsentieren. Auch die Hochschulverortung ist ein wichtiger Baustein, um dem Anliegen Nachdruck und Seriosität zu verleihen. Bei vertieftem Interesse werden den Probanden zur Vorbereitung einzelne Themenaspekte des Interviewleitfadens zugeschickt, das heißt, die Außendarstellung des Projekts berücksichtigt das Vorwissen der Forscherin.

- **Ausgestaltung der räumlichen Situation:** Wie sich bei den telefonischen Kontaktaufnahmen abzeichnet, sind die Befragten aus den Unternehmen in einen straffen Zeitplan eingebunden, so dass jede Befragungssituation zunächst einmal einer Störung gleichkommt. Um das Störungspotenzial so niedrig wie möglich zu halten, werden die Interviews vor Ort in den Ausbildungsbetrieben durchgeführt. Davon verspricht sich die Forscherin mehrere Vorteile:
 - Die Befragten halten sich in der ihnen wohl vertrauten Umgebung auf, was sich auf die Gesprächssituation günstig auswirkt.
 - Bei Bedarf können die Befragten ohne viel Aufwand explizierend auf örtliche Besonderheiten verweisen.
 - Nach Abschluss der Interviewphase kann problemlos vom rekonstruierten sozialen Raum in den realen physischen Raum gewechselt werden, was den Rückzug aus dem Feld erleichtert und einen abrupten Bruch der Kommunikation vermeiden hilft.
 - Die Auswahl eines geeigneten Gesprächsortes innerhalb des Unternehmens stärkt die Rollenpositionierung der Erzählperson, da sie sozusagen für den äußerlichen Rahmen der Kommunikation verantwortlich ist. Einzige Vorgabe der Interviewerin ist, dass für die Aufzeichnung des Gesprächs eine ruhige Sitzmöglichkeit vorhanden sein sollte. Es ist zu erwarten, dass die räumlichen Aspekte vor Ort ohnehin variieren, da die Interviewpartner aus unterschiedlichen hierarchischen Ebenen stammen.

Was die Sitzanordnung angeht, so wird eine Anordnung der Stühle über Eck am günstigsten empfunden, was allerdings nur für Interviews mit Einzelpersonen gilt.

- **Umgang mit Störungen:** Im Verlauf eines Interviews können vielfältige Störquellen zutage treten. Aufgrund der Komplexität des Untersuchungsfelds ist es kaum möglich, im Vorfeld sämtliche Imponderabilien zu erfassen. Am häufigsten dürfte mit Störungen durch Dritte, wie etwa Kollegen, Auszubildende oder Kunden zu rechnen sein, daher werden die Probanden gebeten, für die Dauer des Interviews Gespräche, sofern irgend möglich, umzuleiten und enge Mitarbeiter vorab über die Interviewsituation in Kenntnis zu setzen. Sollte das Gespräch dennoch unterbrochen werden, ist es mit Hilfe des Interviewleitfadens möglich, wieder thematisch Fuß zu fassen. Eine besondere Herausforderung stellen emotionale Belastungen dar, die mit einem Interviewthema assoziiert sein können; mit ihnen ist jedoch im vorliegenden Untersuchungskontext eher nicht zu rechnen.
- **Interviewbegleitende Dokumentation:** Es empfiehlt sich, während des Interviews besondere Vorkommnisse oder einfach auch nur die zentralen Stichwörter zu protokollieren, um den Gang der Kommunikation besser nachverfolgen zu können. Nach Abschluss der Gesprächsaufzeichnung verbliebe ansonsten lediglich eine Tondatei, in der sich gemäß der Logik ihrer Reduktion (vgl. Kapitel 3.3) viele Informationen unwiderruflich verlören. Weiterer Bestandteil der interviewbegleitenden Dokumentation sind Angaben zum Interviewzeitraum, zum Firmensitz, zu den Interviewpartnern, zur Betriebsgröße sowie zur Auszubildendenzahl.

Diese Daten sind nicht Teil der qualitativen Auswertung, sondern sollen zu einem besseren Verständnis des Einzelfalls beitragen.

- Anonymisierung der Daten: Alle 65 Ausbildungsunternehmen erklärten ihr Einverständnis zur Teilnahme an der Untersuchung und wurden über die Anonymisierung des Datenmaterials informiert. Ein einziges Unternehmen erteilte zwar seine Einwilligung zum Interview, verweigerte jedoch die Aufzeichnung des Gesprächs. Die Interviewerin entschied vor Ort, die Befragung trotzdem durchzuführen, allerdings konnten die Daten nicht in die Auswertung aufgenommen werden. Im Einzelnen kommen folgende Anonymisierungsstrategien zum Einsatz:
 - Alle ausgewerteten Interviews erhalten in der schriftlichen Darstellung dieser Arbeit ein Kürzel, das sich aus drei mit Unterstrich verbundenen Komponenten zusammensetzt: a. „I“ weist auf „Interview“ hin, b. die Zahl gibt wieder, um das wievielte Interview es sich handelt, c. der Zusatz kennzeichnet das jeweilige Berufsbild („Me“ steht für Mechatroniker/Mechatronikerin, „In“ steht für Industriekaufmann/Industriekauffrau und „Fe“ steht für Feinwerkmechaniker/Feinwerkmechanikerin).
 - Sämtliche Interviewangaben, die personen-, orts-, firmen- sowie produktbezogene Rückschlüsse zulassen, werden ersetzt (vgl. hierzu Kapitel 3.3 zur Datenaufbereitung).

Das nächste Kapitel widmet sich den Überlegungen, die mit der Konzeption des Interviewleitfadens zusammenhängen.

3.2.5.2 Aufbau des Interviewleitfadens

Wie das Untersuchungsinstrument aufgebaut sein soll, ist das Ergebnis eines längeren Planungsprozesses. In der Literatur gibt es zahlreiche Hinweise zur Erstellung eines Interviewleitfadens (vgl. z.B. Helfferich 2005, Mayer 2006, Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008). Sehr praxisbezogen ist das bei Helfferich (2005, S. 162–165) erläuterte *SPSS*-Prinzip, das mit der gleichnamigen Software nichts gemeinsam hat, sondern sich aus den vier Schritten Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren zusammensetzt. Im Grunde geht es darum, in einen „offenen Erzählraum“ (Helfferich 2005, S. 159) strukturierend einzugreifen. Jener offene Erzählraum entspricht in der vorliegenden Studie den betrieblichen Rekrutierungsverfahren oder, allgemeiner ausgedrückt, den firmeninternen Entscheidungsprozessen. Da diese nicht in toto erfassbar sind, bedarf es einer Art Zuschneidung des Gegenstandes mittels eines theoretischen Vorwissens und eines Forschungsinteresses (vgl. Kapitel 2).

- 1. Sammeln von Fragen: Alle interessierenden und/oder relevanten Fragen werden gesammelt.
- 2. Prüfen der Fragen: Unter dem Aspekt der Eignung für qualitative Forschung werden die gesammelten Fragen überprüft. Ein Großteil der Fragen wird nach diesem Schritt wieder verworfen oder in die interviewbegleitende Dokumentation verschoben, weil sie individuelle Relevanzhorizonte zu wenig berücksichtigen oder das Forschungsanliegen noch zu wenig operationalisieren. Helfferich (2005, S. 163–164) ruft in Erinnerung, dass die Beantwortung der Forschungsfragen nicht den Interviewpartnern obliege: „Man kann von den Erzählpersonen keine direkte Antwort auf die Forschungsfrage verlangen. Sie sind nicht in einen [sic] wissenschaftlichen Diskurs verortet, sondern in ihrem Alltag. Und die Antwort auf die Forschungsfrage zu finden, ist Aufgabe der Forschenden, die das in den qualitativen Interviews erzeugte Textmaterials [sic] der Mühe einer sorgfältigen Interpretation unterziehen müssen.“
- 3. Sortieren der Fragen: Die verbleibenden Fragen und Stichworte werden thematisch sortiert. Dies führt zu mehreren Themenkomplexen, denen Unterthemen zugeordnet sind.

- 4. Subsumieren: Im letzten Schritt muss für jeden Themenkomplex ein erzählgenerierender Impuls gefunden werden, so dass möglichst viele der diesem Themenkomplex zugeordneten Aspekte angesprochen werden können.

Der Leitfaden weist somit eine thematische Strukturierung auf, die trotzdem noch eine Selbstläufigkeit ermöglicht. Przyborski/Wohlrab-Sahr (2008, S. 139) machen darauf aufmerksam, dass Selbstläufigkeit und Unstrukturiertheit nicht zu verwechseln seien. Ziel des Erhebungsinstruments sollte sein, „dass Sachverhalte in ihrer situativen Einbettung und in ihrem sozialen, personalen und institutionellen Kontext in den Blick kommen. [...] Kriterien einer solchen Interviewführung sind: Offenheit, Spezifität, Kontextualität und Relevanz“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 142).

In Anlehnung an Mayring (2002, S. 70) folgt der Leitfaden einem dreiteiligen Aufbau:

- Sondierungsfragen, die die subjektive Relevanz des Themas für die Befragten eruieren,
- Leitfadenfragen, die die wesentlichen Themenkomplexe aus den Fragestellungen umfassen sowie
- Ad-hoc-Fragen, die jene Aspekte aufgreifen, die im Leitfaden nicht verzeichnet, aber für die Untersuchung bedeutsam sind. Das können beispielsweise Hinweise der Probanden sein, denen nachgegangen wird.

Aus der nachfolgenden Tabelle ist der Aufbau des Interviewleitfadens ersichtlich. Er gibt Aufschluss darüber, was wie erfragt werden soll. Thematische Blöcke helfen, den Untersuchungsgegenstand zu strukturieren und das Interview inhaltlich zu steuern. Ihre Reihenfolge kann bei Bedarf jederzeit geändert werden.

Tab. 29: Aufbau des Interviewleitfadens

Interviewleitfaden Interviewkürzel:	Firma: Datum: Berufsbild:
Arbeitstitel: Der Übergang von der Schule in die duale Berufsausbildung. Eine empirische Studie zu betrieblichen Auswahlverfahren in ausgewählten Berufsbildern	
	Raum für interviewbegleitende Dokumentation
Einstieg: <ul style="list-style-type: none"> • Dank für Teilnahme an der Befragung, • Darlegung der Ziele dieser Befragung, eventuell Hinweis auf Kontakte zur zuständigen Kammer, • Hinweis auf Anonymisierung der Daten, • Bitte um Einwilligung zur Tonbandaufzeichnung 	
Sondierungsfragen: z.B. <ul style="list-style-type: none"> • Wurden oder werden im Unternehmen Lehrlinge ausgebildet? • Wie viele Beschäftigte hat das Unternehmen am Standort? • Auf welchen Ausbildungsberuf soll sich das Interview beziehen? • Wie hoch ist die Anzahl Ihrer Bewerber pro Jahr? 	

Interviewleitfaden Interviewkürzel:	Firma: Datum: Berufsbild:
Leitfadenfragen: z.B. <ul style="list-style-type: none"> • Sie haben es bei Ihrer Tätigkeit ja immer wieder mit dem Ausweis schulischer Formalqualifikationen zu tun. Dazu zählen Bildungsabschluss, Herkunftsschulart, Schulfächer und Noten, Fächerverbünde, Kopfnoten. Wie bedeutsam sind diese im Einzelnen für das Unternehmen? Begründen Sie das bitte. • Welche weiteren Eingangsvoraussetzungen gelten für Ihre Bewerber? Warum gerade diese? • Erzählen Sie bitte, wie das betriebliche Auswahlverfahren für Auszubildende in Ihrem Unternehmen abläuft. Warum handhaben Sie das so? • Inwiefern spielt im betrieblichen Auswahlverfahren auch die Unternehmenskultur/Firmenphilosophie eine Rolle? Auf was achten Sie diesbezüglich? 	
Ad-hoc-Fragen: <ul style="list-style-type: none"> • Welche weiteren Überlegungen kommen Ihnen zum Thema ‚Übergang in das Ausbildungssystem‘? Was halten Sie noch für wichtig? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Dank, organisatorischer Forschungsausblick und Verabschiedung 	

Inwiefern sich das Erhebungsinstrument als solches und in seiner vorliegenden Konzeption bewährt hat, ist Gegenstand der Methodendiskussion im Schlusskapitel der Arbeit.

3.2.5.3 Experten als Gesprächspartner

„Eine besondere Form des Leitfadeninterviews ist das Experteninterview“ – so Mayer 2006, S. 37, denn „der Befragte ist hier weniger als Person (wie z.B. bei biographischen Interviews), sondern in seiner Funktion als Experte für bestimmte Handlungsfelder interessant. [...] Auch wird der Befragte nicht als Einzelfall, sondern als Repräsentant einer Gruppe in die Untersuchung einbezogen.“ Aus der vorgängigen Aussage darf keineswegs der Schluss abgeleitet werden, als könne eine Befragung von Experten nur in Form eines Leitfadeninterviews stattfinden. Prinzipiell sind je nach Forschungsinteresse sämtliche anderen Interviewvarianten auch denkbar, das heißt, einen Experten könnte man auch aus biographischer Perspektive zu Wort kommen lassen, allerdings scheint ein „stillschweigender Konsens“ (Trinczek 2005, S. 209) darüber zu herrschen, dass mit Experteninterview ein leitfadengestütztes Interview gemeint ist.

Der Befragung von Experten wurde lange Zeit forschungsmethodisch kaum Beachtung geschenkt (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 131). Dies hat sich mit den Arbeiten von Meuser/Nagel (1991/2005) zu Experteninterviews geändert. Bezogen auf die vorliegende Studie ist nach den definitorischen Kriterien zu fragen, aufgrund derer von Experteninterviews gesprochen werden kann.

3.2.5.3.1 Wer gilt als Experte?

Zum Expertenbegriff liegen in der Methodendiskussion drei zentrale Zugänge vor (Bogner/Menz 2005, S. 40–41):

- Aus dem Blickwinkel eines voluntaristischen herrschaftskritischen Expertenverständnisses ist jeder Mensch im Rahmen seiner Alltagsbewältigung mit besonderen Informationen und Fähigkeiten ausgestattet, die ihn zum Experten seines persönlichen Arrangements machen. Dieser sehr weite Expertenbegriff versucht Hierarchien begrifflich einzuebnen, ist jedoch aus

analytischen Gründen problematisch. Wäre prinzipiell jeder Mensch qua Definition ein Experte, könnten Situationen schwer interpretiert werden, die sich auf eine „soziale Wirkmächtigkeit des Expertenwissens“ (ebd., S. 40) gründen.

- Ein konstruktivistisches Expertenverständnis geht von der Zuschreibung einer Expertenrolle aus. Dabei sind zwei Ansätze zu unterscheiden:
 - Dem methodisch-relationalen Ansatz liegt die Prämisse zugrunde, dass Experte-Sein stets ein relationaler Status ist, der, zunächst einmal allgemein formuliert, abhängig ist vom Forschungsanliegen und vom konkreten Handlungsfeld, in dem der Experte agiert. Experte ist man also nicht von Natur aus, sondern bekommt diesen Status zugewiesen – in der empirischen Sozialforschung üblicherweise von dem für die Durchführung der Forschung Verantwortlichen. Allerdings ist der Forscher in seiner Konstruktionsleistung – er ‚konstruiert‘ ja sozusagen einen Experten – nicht völlig unvoreingenommen, denn seine Umwelt wirkt bereits prä-selektiv in dem Sinne, dass zum Beispiel Amts- oder Funktionsbezeichnungen oder Auftritte in der medialen Öffentlichkeit eine Gewähr für „einen forschungsrelevanten Wissensbestand“ (ebd., S. 41) bieten sollen. Dies weist auf den zweiten Ansatz hin.
 - Dem sozial-repräsentativen Ansatz zufolge „ist Experte, wer gesellschaftlich zum Experten gemacht wird, d.h., in der sozialen Realität als Experte angesehen wird“ (ebd.).

Die Trennung von methodisch-relationalem und sozial-repräsentativem Ansatz hat eher einen analytischen Wert; in der Praxis stehen beide Ansätze in einem engen Verweisungszusammenhang. An seine Grenzen stößt ein konstruktivistisches Expertenverständnis dort, wo der Forscher „immer schon praktisch davon geleitet ist, in welcher Form er die soziale Welt bedeutungsstrukturiert vorfindet“ (ebd.). Auf die vorliegende Studie übertragen, findet sich zum Beispiel eine Parallele zu den regionalen Vertretungen der Industrie- und Handelskammer sowie der Handwerkskammer, die durch ihren jeweiligen internen Geschäftsverteilungsplan nach außen hin signalisieren, wer die personelle Speerspitze bildet.

- Ein wissenssoziologisches Expertenverständnis definiert einen Experten „über die spezifische Struktur seines Wissens“ (ebd.). Dabei kann es sich um komplexe Wissensbestände handeln, die eine Art „Sonderwissen“ (Sprondel 1979, S. 149, zit.n. Bogner/Menz 2005, S. 42) darstellen und auf die Ausübung eines Berufsbildes Bezug nehmen. Im Unterscheid zum interessierten Laien, der möglicherweise auch über ein Sonderwissen verfügt, vermag der Experte aufgrund seines breiten Funktionskontextes sein Wissen zur Konstruktion sozialer Beziehungen einzusetzen. Bogner/Menz (2005, S. 43) sehen in einem Rekurs auf besondere Wissensstrukturen oder -formen eines Experten unter anderem die Gefahr einer einseitigen Konzeptualisierung der Interaktionssituation; in der Kommunikation mit einem Experten könne quasi störungsfrei auf homogene Wissensbestände zurückgegriffen werden.

Da alle drei Zugänge jeweils Probleme aufweisen, leisten Bogner/Menz (2005) eine Weiterentwicklung des Expertenbegriffs, indem sie dessen soziale Relevanz in den Vordergrund stellen. Auch sie gehen davon aus, dass sich jemand, der als Experte bezeichnet wird, in Anlehnung an das lateinische Wort ‚expertus‘, in einer Sache erprobt und bewährt hat (vgl. Duden 2001, S. 198). Und auch der relationale Status einer Expertenbezeichnung, der sich an den Fragestellungen des Forschers und dem zu untersuchenden Handlungsfeld orientiert, wird von ihnen nicht in Frage gestellt. Sie verweisen jedoch auf die besondere Praxiswirksamkeit des Expertenwissens und definieren den Experten folgendermaßen (Bogner/Menz 2005, S. 46),⁴⁵:

⁴⁵ Um die einzelnen Komponenten der Definition besser hervorzuheben, stellt die Verfasserin das Zitat in einer Aufzählungsform dar.

- „Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht.
- Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen.
- Das Wissen des Experten, seine Handlungsorientierungen, Relevanzen usw. weisen zudem – und das ist entscheidend – die Chance auf, in der Praxis in einem bestimmten organisationalen Funktionskontext hegemonial zu werden, d.h. der Experte besitzt die Möglichkeit zur (zumindest partiellen) Durchsetzung seiner Orientierungen.
- Indem das Wissen des Experten praxiswirksam wird, strukturiert es die Handlungsbedingungen anderer Akteure in seinem Aktionsfeld in relevanter Weise mit.“

Das Expertenverständnis der Verfasserin lehnt sich an die obige Definition an. Es ergeben sich daraus folgende Anforderungen an die Interviewpartner: Ein Experte ist Teil des Untersuchungsfeldes oder Teil des zu untersuchenden Systems; er tritt zum Beispiel nicht von außen als Gutachter oder Evaluator an das Feld heran. Die zu Befragenden müssen somit Mitglied der jeweiligen Organisation, oder konkret, Mitarbeiter der jeweiligen Firma sein. Eine bloße Organisationsmitgliedschaft genügt selbstverständlich nicht; sie wird flankiert von dem, was die Wirkmächtigkeit eines Experten ausmacht.

Sie haben Wissen über betrieblich relevante Operationen, Regelabläufe und Interaktionsroutinen. Sie artikulieren subjektive Relevanzen und Interpretationen, wobei sie als Repräsentanten eines Unternehmens auch disparate Orientierungen zu bündeln vermögen. Aufgrund ihrer Funktion oder ihrer Stellung im Ausbildungsunternehmen kommunizieren sie ihre Handlungsmuster nicht nur betriebsintern, sondern setzen sie bei der Auswahl von Auszubildenden um. Damit erfolgt auch eine Vertretung der Entscheidungen nach außen. Weitere Firmenmitarbeiter werden mit diesen Entscheidungen konfrontiert, da sie mittel- oder unmittelbar mit der Ausbildung beauftragt sind.

In der Regel sind es in den Betrieben die Ausbildungsleiter, Fertigungsleiter und Geschäftsführer, auf die die genannten Anforderungen zutreffen, das heißt, bei der Vereinbarung der Interviewtermine wurde dieser Aspekt thematisiert. Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass es letztlich dennoch in den Händen des Unternehmens liegt, einen oder mehrere passende Vertreter zum Interview zu entsenden.

3.2.5.3.2 Expertenwissen als analytische Konstruktion

Nachdem erläutert wurde, was einen Experten zum Experten macht, ist noch nicht geklärt, wofür das Konzept des Expertenwissens beruht. Wie lässt sich Expertenwissen theoretisch fassen? Kann es als Sonderwissen geschieden von der übrigen Lebenswelt gedacht werden?

Wie die Definition von Bogner/Menz (2005, S. 43) zeigt, gibt es drei zentrale Dimensionen des Expertenwissens:

- „Technisches Wissen“: Dieser Wissensbereich lässt sich noch am ehesten von einem Alltagswissen unterscheiden, da er eine inhaltliche Spezifität und Systematik aufweist. Technisches Wissen ist Wissen über Operationen, Anwendungsroutinen und Kompetenzen. Üblicherweise wird es leicht fallen, das technische Wissen eines Experten als Wissensvorsprung gegenüber Laien zu identifizieren.
- „Prozesswissen“: Aufgrund der Nähe des Experten zu einem bestimmten Handlungsfeld besitzt er Kenntnisse über „Handlungsabläufe, Interaktionsroutinen, organisationale Konstellationen“.

tionen sowie vergangene oder aktuelle Ereignisse“ (ebd.). Solcherlei Wissen speist sich aus der alltäglichen Berufserfahrung und gilt nicht als Fachwissen im engeren Sinne.

- Ein theoriegenerierendes Experteninterview zielt auf die Erhebung von „Deutungswissen“, das „das Feld der Ideen und Ideologien, der fragmentarischen, inkonsistenten Sinnentwürfe und Erklärungsmuster“ (ebd.) umfasst. Erst das Deutungswissen veranschaulicht, dass ein Expertenwissen nicht homogen sein kann.

Die Frage ist nun, wann eine Interviewäußerung als technisches Wissen aufzufassen ist, wann als Prozesswissen und wann als Deutungswissen. Bogner/Menz (2005, S. 44) machen darauf aufmerksam, dass diese Unterscheidung, die für den Experten selbst möglicherweise gar keine ist, eine Konstruktionsleistung des Forschers darstellt, die sich aus profunden Kenntnissen über den Gegenstand speist. Nur er oder sie kann anhand des Forschungskontextes einschätzen, welches Wissenskonzept gerade vorliegt. Insbesondere das Deutungswissen „existiert nicht als eine interpretationsunabhängige Entität“ (ebd.), sondern wird sich zum einen an dem auszurichten haben, was der Forscher analytisch als technisches Wissen und Prozesswissen abgrenzt, zum anderen an den Systematisierungen, die im Handlungsfeld bereits vorgegeben sind.

Zur Verdeutlichung des Gesagten seien nachfolgend einige Beispiele aus dem konkreten Forschungskontext der Verfasserin aufgeführt.

- Technisches Wissen:
 - Welche Anforderungen stellt die Bedienung einer CAD-Maschine?
 - Wie sind Wareneingänge und -ausgänge zu verbuchen?
 - Was ist beim Rhodinieren zu beachten?
- Prozesswissen:
 - Wie werden Bewerbungsunterlagen hausintern weiterbearbeitet?
 - Wie wird ein Vorstellungsgespräch ausgewertet?
 - Wie ist man in der Vergangenheit mit Schwierigkeiten eines Auszubildenden in der Berufsschule umgegangen?
- Deutungswissen:
 - Inwiefern ist die regionale Verortung eines Auszubildenden relevant?
 - Warum sind die schulischen Nebenfächer von Relevanz?
 - Inwiefern hat die Zusammensetzung der Belegschaft einen Einfluss auf die Auswahl eines Auszubildenden?

Was in der Forschungsliteratur kontrovers diskutiert wird, ist die Frage, ob während des Interviews zwischen dem Expertenstatus des Probanden und seinem Status als Privatperson klar unterschieden werden kann, das heißt, sind Äußerungen, die sich auf die Privatsphäre des Probanden beziehen, zur Rekonstruktion des Deutungswissens erlaubt oder gar erwünscht? Bogner/Menz (2005, S. 44/45) sprechen sich aus methodischen Gründen gegen eine Trennung von Experte und Privatperson aus, da sich erst in der Phase der Datenauswertung zeige, ob Relevanzen und Erklärungsmuster aus dem jeweiligen Kontext rekonstruierbar seien. Für Meuser/Nagel (2005, S. 79) ist hingegen ein häufiges Wechseln der Rolle zwischen Experte und Privatperson Grund genug, um von einem Misslingen des Interviews zu sprechen. Der Diskursverlauf sprengt in solcherlei Fällen den zeitlichen und inhaltlichen Rahmen, obendrein sei der Informationsgehalt eher gering. In Bezug auf die vorliegende Arbeit entscheidet die Verfasserin, Äußerungen und Kommentare, die der Experte aus seinem privaten Kontext formuliert, zunächst gesprächstechnisch einzubinden, um den möglicherweise negativen Folgen, die sich aus einer allzu starren Zweiteilung des

Probanden ergeben, aus dem Weg zu gehen. Sollte sich der Diskursverlauf jedoch erheblich zu Ungunsten des interessierenden professionellen Kontextes verschieben, sind Korrekturen und stärkere Eingriffe in das Interview angebracht. Welche Anforderungen sich daraus an den Interviewenden ergeben, ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

3.2.5.3.3 Anforderungen an den Interviewenden

Grundsätzlich muss der Interviewer in der Lage sein, das Gespräch so zu strukturieren und zu führen, dass das Forschungsziel erreicht werden kann. Diese sehr allgemeine Formulierung gilt es im Hinblick auf die vorliegende Studie zu präzisieren.

Helfferrich (2005, S. 42) gibt einen Überblick über einige Aufgabenbereiche, mit denen sich ein Interviewer konfrontiert sieht. Je nachdem, ob eher ein monologisches oder ein dialogisches Kommunikationsmuster vorliegt, sind die einzelnen Anforderungen unterschiedlich zu gewichten.

Tab. 30: Anforderungen an Interviewende (nach Helfferrich 2005, S. 42)

monologisch	Kommunikationsmuster	dialogisch
Technische Kompetenz Angemessene Absprachen mit Erzählpersonen treffen, Rahmen herstellen, Eröffnung des Interviews etc.		
Interaktive Kompetenz: Aufmerksamkeit und Steuerung („Öffnung der Bühne“: Einführung der Rollen, Klärung der Erwartungen) „Gleichschwebende Aufmerksamkeit“, „Fremdheitsannahme“ (aktives) Zuhören Herstellen eines „Rapport“ – einer Atmosphäre von Vertrauen und Sicherheit Aufrechterhaltung der Beziehung ohne Frage-Intervention Moment des Nachfragens finden/nutzen Frageformen kennen, adäquate Frageformulierungen finden Eigenen Fragestil vergegenwärtigen und kontrollieren Beherrschung nonverbaler Signale von Interesse, Aushalten können von Pausen Selbstreflexion und Wahrnehmung der eigenen Reaktionen richtige „Dosierung von Empathie“		
Kommunikationstheoretisches Wissen Wissen über Erzählstrategien Fähigkeit zum Aushandeln der Rollen und Herstellen einer produktiven Machtbalance und Kooperation Angemessenes Verhalten in schwierigen Interviewsituationen Wissen über Dialog-Signale		
Umgang mit Vorwissen Zurückstellung des eigenen Vorwissens Hohe Vertrautheit mit der Forschungsfrage, Explizieren des eigenen Vorwissens Fähigkeit, das Vorwissen zu revidieren Umgang mit der eigenen selektiven Aufmerksamkeit und eigenen Erwartungen Interviewende müssen ihnen Unverständliches stehen lassen können Interviewende müssen am Verstehen arbeiten Friebertshäuser 1997, S. 377; Flick 1996, S. 121; Hoff 1985, S. 167; Witzel 1982, S. 91; Hermanns 2000; Maindork 2003		

Es ist naheliegend, dass es sich bei der Befragung von betrieblichen Ausbildungsexperten zu den in Kapitel 2.4 genannten Fragestellungen um ein eher dialogisches Kommunikationsmuster handelt. Dementsprechend ist die Interviewerin angehalten, besonders alle jene Bereiche in den Blick zu nehmen, die der Initiierung und Aufrechterhaltung eines Dialogs förderlich sind. In Ergänzung und Vertiefung zu den bei Helfferich (ebd.) aufgeführten Anforderungen sind folgende Aspekte relevant:

- Es gehört zur Arbeitssituation der Personal- und Ausbildungsverantwortlichen, mit Erwartungshaltungen von Seiten der Mitarbeiter, Vorgesetzten und Kunden konfrontiert zu werden. Solche Erwartungen werden aus dem betrieblichen Kontext in den Forschungskontext der Interviewsituation projiziert, daher ist mit einer „Vorweg-Annahme einer klar definierten Rollenverteilung im Interview“ (Trinczek 2005, S. 213) zu rechnen. Unter Verwendung eines Interviewleitfadens stellt dies auch kein Problem dar, da der Forscher in der Einstiegsphase müheless in die Thematik einführen kann. Im Vorfeld der Befragung hat er sich jedoch mit der Frage auseinanderzusetzen, inwiefern er oder sie neutral sein möchte. Selbst bei völliger Ignorierung jener Frage wird die Interviewsituation zu irgendeinem Zeitpunkt eine Positionsbestimmung des Forschers einfordern nach dem Motto ‚Wie kommen Sie denn zu diesem Thema?‘ Spätestens dann ist es ratsam, die eigenen Rollenerwartungen zu thematisieren und das Erkenntnisinteresse offen zu legen. Ob zugleich auch der fachliche Standpunkt zu explizieren ist, hängt vom Gesprächsverlauf ab. Bogner/Menz (2005, S. 64) unterstreichen jedenfalls: „Neutralität bleibt im Interview letztlich unglaubwürdig. Gerade in Experteninterviews ist den Befragten bewusst, dass ihr Gegenüber sich mit dem Thema der Untersuchung bereits intensiv auseinandergesetzt und sich eine eigene Meinung gebildet hat. Das Beharren auf (scheinbarer) Neutralität wirkt eher wie das Verbergen der eigenen Position, wo ‚echte‘ Neutralität kaum vorausgesetzt werden kann.“ Die Autoren skizzieren im Zusammenhang mit Interaktionsstrukturen eine Interaktions-Typologie, die von sechs Interviewertypen ausgeht (ebd., S. 62/63): 1. Interviewer als Co-Experte, 2. Interviewer als Experte einer anderen Wissenskultur, 3. Interviewer als Laie, 4. Interviewer als Autorität, 5. Interviewer als Komplize, 6. Interviewer als potenzieller Kritiker. Selbstverständlich existiert keiner jener Typen in Reinform; zudem können sich auch innerhalb eines Gesprächsverlaufs die Zuschreibungen und Erwartungen kontinuierlich verändern.

Der Verfasserin erscheint es sinnvoll, in eine Position zu gehen, die sie als Expertin „einer anderen Wissenskultur“ (ebd., S. 62) kennzeichnet. Im Unterschied zum Typus 1 (Interviewer als Co-Experte) verfügt sie in Bezug auf das Forschungsthema nicht über eine gleichartige, sondern über eine gleichwertige Fachkompetenz. Voraussetzungen ihrerseits sind die Beherrschung der Fachterminologie, Fachwissen sowie institutionelles und akademisches Hintergrundwissen. Der Interviewstil beziehungsweise die Frageform ist vorwiegend dialogorientiert und erlaubt viele Nachfragen, was zu einem raschen Wechsel von Fragen und Antworten führen kann. Als Vorteile ergeben sich ein recht hohes fachliches Niveau der Gesprächsführung und die Explikation von Begründungen und Orientierungen. Nachteilig wirkt sich ein gewisser „technizistischer Einschlag“ (Bogner/Menz 2005, S. 63) aus; möglicherweise bleiben die Befragten zu sehr in ihrem professionellen Relevanzrahmen verhaftet. Sicherlich kann die als ideal wahrgenommene Rollenerwartung nicht vorab vollständig geplant und als Aneinanderreihung von Textbausteinen fixiert werden; es ist jedoch hilfreich, sich bewusst zu machen, welche Interaktionsstrukturen zumindest nicht angestrebt werden.

- Heikel wird es, wenn die Gesprächssituation für den Befragten einen „kathartischen Effekt“ (Trinczek 2005, S. 216) hat, das heißt, das Interview dazu benutzt wird, sich gegenüber dem Forscher von belastendem betrieblichen Wissen zu befreien. Der zugrundeliegende Kommunikationsstau kann sich zum Beispiel auf Folgendes beziehen:
 - Hilflosigkeit im Umgang mit Auszubildenden, die in der Berufsschule scheitern,
 - Verärgerung über das Verhalten von Kollegen oder Kunden,
 - Sorge um Nachwuchsmangel und/oder die Zukunft des Betriebs,
 - Enttäuschung über das Verhalten der übergeordneten Kammer.
 Im Unterschied zum betrieblichen Alltag geht es im Interview aus Sicht des Befragten um ‚nichts‘. Wie ist daher mit solchen Kommunikationskonstellationen umzugehen, die offensichtlich von der Freude an der „Handlungsentlastetheit der Interviewsituation“ (Trinczek 2005, S. 218) zeugen? Während dem Interviewer üblicherweise Zurückhaltung nahegelegt wird, wenn es um die Entfaltung subjektiver Relevanzstrukturen geht, ist im obigen Fall ein argumentativ-diskursiver Gesprächscharakter angebracht. Da der Interviewer nicht als Komplize oder Fürsprecher agiert, sollte er es verstehen, im richtigen Moment und im richtigen Maß ein fachliches Gegengewicht zum Befragten zu bilden, wobei zu vermeiden ist, dass der Befragte sein Antwortverhalten vor dem Hintergrund einer „*social desirability*“ (vgl. Diekmann 2002, S. 383) ausrichtet.
- Trinczek (2005, S. 219) weist darauf hin, dass bei der Befragung von Managern⁴⁶ auch das Alter und der Status des Forschenden eine Rolle spielen: „Je höher die eigene Qualifikation, der formale Status oder der Umfang des Verantwortungsbereichs ist, umso höher steigt auch die implizite Erwartung von Managern an die formelle Ausgewiesenheit des Gegenübers. Unpromovierte ‚Youngster‘ aus der Wissenschaft können da – völlig unabhängig von ihrer wahren Kompetenz – in den Augen von Management-Vertretern kaum bestehen.“ Vor dem Hintergrund der Erfahrungen dieser Studie lässt sich hierzu sagen, dass es den betrieblichen Vertretern vorrangig auf fachliche Kompetenz, Eloquenz und ein überzeugendes Auftreten der Forscherperson ankam.

Zentrale Prinzipien der Interviewtechnik und die mit ihnen verbundenen Fragen wurden aufgezeigt. Bislang noch wenig betrachtet wurde das Experteninterview unter dem Blickwinkel des Herstellens einer sozialen Interaktion. So gesehen ist es angebracht, von der Dramaturgie eines leitfadensorientierten Experteninterviews zu sprechen: „Dieses Stegreif-Drama wird von beiden Teilnehmern aktiv produziert, allerdings kommt dem Interviewer dabei eine besondere Gestaltungsaufgabe zu“ (Hermanns 2012, S. 361). Inwiefern dies in der vorliegenden Studie zutrifft, soll erläutert werden.

- Die dramaturgischen Überlegungen beginnen mit der Vorbereitung des Interviews. Welche spezifischen Hürden mit dem Zugang zum Feld, insbesondere mit der Auswahl der *gatekeeper* zusammenhängen, wurde bereits beschrieben. Um das Interview als eine sich vom betrieblichen Alltag absetzende Interaktion zu inszenieren, bedarf es unter anderem einer Form der Aufzeichnung. Hierfür wird ein kleines digitales Aufnahmegerät eingesetzt, dessen Dateien die Grundlage der Transkription (vgl. Kapitel 3.3) sind. Die Aufzeichnung eines Interviews stellt für beide oder mehrere Gesprächsteilnehmer – zumindest anfänglich – ein Problem dar. Was den Interviewer anbelangt, so ist er darum bemüht, in der Aufzeichnung professionell zu klingen. Was die Befragten anbelangt, so haben sie Scheu, sich im Tonband inhaltlich und

⁴⁶ Der Begriff „Manager“ wird von Trinczek (2005) übernommen, auch wenn sein gesellschaftliches Vorkommen mittlerweile eine inflationäre Verwendung findet und er somit nach Ansicht der Verfasserin die zu Interviewenden nur unzureichend beschreibt.

sprachlich ‚festlegen‘ zu müssen. Damit die Frage der Datenpreisgabe nicht noch zusätzlich belastend wirkt, ist vom Interviewer eingangs durch Erläuterung der Anonymisierungsstrategien schon entsprechende Vorarbeit zu leisten. Es bleiben also zunächst Befangenheit und Zurückhaltung im Hinblick auf das, was später in der Phase der Datenauswertung als ‚Beweismittel‘ verwendet werden kann.

Die Verfasserin ist nach den Erfahrungen aus der Vorstudie in der Hauptstudie dazu übergegangen, die Ankündigung der Interviewaufzeichnung soweit wie möglich in die laufende Kommunikation einzubinden und nicht als eigenständigen formalen Akt auszuweisen – gleichwohl muss selbstverständlich auf das Einverständnis der zu Befragenden geachtet werden. Es hat sich gezeigt, dass die Interviewpartner wesentlich unbefangener sprechen, wenn – nach deren Einwilligung zur Aufzeichnung – der Interviewer quasi als Vorbild bei laufender Aufnahme entspannt in die Thematik einführt, den Umgang mit Ängsten praktiziert und somit ein Gesprächsklima herbeiführt, in dem die Präsenz eines technischen Hilfsmittels als nicht beeinträchtigend erlebt wird. Ein weiterer Stolperstein seitens der Befragten liegt in der Sorge um die sprachliche Unvollkommenheit des Gesprochenen. Ihr wird insoweit entgegengewirkt, als auf die Glättung etwaiger sprachlicher Unebenheiten in der nachfolgenden Transkription verwiesen wird.

Solcherlei Präliminarien dürfen nicht als zeitraubende Pflichtübungen im Rahmen qualitativen Forschens verstanden werden, sondern sind konstitutiv für die Schaffung eines verlässlichen Gesprächsrahmens, in dem jedem der Beteiligten klar ist, worauf er oder sie sich einlässt. Anders formuliert: An den Vorbereitungen zur Inszenierung eines Interviews Ressourcen einsparen zu wollen, könnte sich unter Umständen negativ auf den nachfolgenden Gesprächsverlauf auswirken. Wenn ein Interview nach einer gewissen Aufbauphase nicht von selbst in Schwung kommt und bleibt, vermögen anschließend auch die technischen und interaktiven Kompetenzen des Interviewers nicht mehr viel auszurichten – solch ein Interview ist letztlich fruchtlos.

Das Phänomen „karger“ Interviews wird auch bei Helfferich (2005, S. 136) angesprochen, allerdings vor einem anderen Hintergrund. Sie bezieht sich auf bestimmte soziale Gruppen, die „in unterschiedlichem Maß von der Selbstverständlichkeit und Relevanz von Diskursivierungen ausgehen“ (ebd., S. 137). Dabei geht es nicht, wie oben angesprochen, darum, ein Interview dramaturgisch auf den Weg zu bringen, sondern sich der „Thematisierungskultur der Erzählperson“ zu nähern. Dieser Aspekt von Dynamik und Gestaltung eines Interviews wird im vorliegenden Fall als vernachlässigbar betrachtet, da davon ausgegangen wird, dass es sich bei den ausgewählten Experten (vgl. Kapitel 3.2.5.3.1) ohnehin um eine Zielgruppe handelt, denen ein expliziter und elaborierter Sprachgebrauch im Rahmen ihrer unternehmerischen Tätigkeit nicht fremd ist.

- In einem nächsten Schritt positionieren sich die dramaturgisch bedeutsamen Personen. Hermanns (2012, S. 363) hierzu: „Die zentrale Aufgabe des Interviewers in den ersten Minuten des Interviews ist die *Öffnung der Bühne*, damit die beteiligten Personen ihre Rollen finden können. Aber wer ist nun die Interviewpartnerin für den Interviewer, und als wen spricht er sie an?“ Wie sich die Interviewerin positioniert, wurde bereits dargelegt. Wichtig ist zu ergänzen, dass sie sich durch ihr Vorwissen und ihre Verortung an der Hochschule nicht über die Maßen selbst exponiert, „da hierdurch ein ‚Bündnis‘ angeboten wird, das die Interviewpartnerin in gewisser Hinsicht bindet“ (Hermanns 2012, S. 364). In Bezug auf die Interviewpartnerin ist es ratsam, sie in ihrer Funktion als Ausbildungs- und/oder Personalverantwortliche zu adressieren und die Forschungsentscheidung kurz zu begründen. Dies schafft Authentizität und legitimiert spätere Nachfragen.

Hermanns (2012, S. 364) beschreibt als weiteren dramaturgischen Schachzug des Interviewers dessen Agieren in einer Doppelrolle: „Auf der einen Seite zeichnet er sich durch *Empa-*

thie aus, indem er versucht, sich in die Darstellung der Interviewpartnerin zu versetzen, um zu verstehen, wie sie die Welt erlebt und deutet. Zugleich muss er jedoch eine andere Haltung zur Interviewpartnerin aufbauen, nämlich, dass er die Worte wohl hört, aber nicht sicher ist, welchen Bedeutungshorizont die Begriffe für die Interviewpartnerin haben. Er kennt nicht die selbstverständlichen Voraussetzungen, die die Interviewpartnerin mit ihren Begriffen verbindet, und der Interviewer muss sich der Fremdheit ihrer Darstellung bewusst sein.“

Dieses Dilemma zwischen Verstehen und Nicht-Verstehen berührt im Kern die Frage, wann der Interviewer meint, genügend verstanden zu haben. Als Forscher mit einschlägigem Vorwissen kann das für ihn während des Gesprächsverlaufs möglicherweise schon recht früh der Fall sein; es gilt jedoch in der qualitativen Forschung die Perspektiven der Befragten und nicht die des Forschers einzuholen, insofern lässt sich im Vorfeld kaum präzisieren, mit wie vielen (Nach-)Fragen die Begründungsmuster der Erzählperson voll ausgeschöpft werden.

- Der weitere dramaturgische Verlauf des Interviews ist nach Hermanns (2012) mit einigen Hindernissen behaftet. Da dem Interviewer, wie bereits ausgeführt, ein hohes Maß an Empathie eigen ist, hat er ein intuitives Gespür dafür, welche Passagen des Interviews für den Befragten unangenehm werden könnten. Dabei ist beispielsweise an Einschätzungen zur Einstellung der Geschäftsleitung oder zur Fachkompetenz der Berufsschullehrer zu denken. Je nachdem, wie ausgeprägt die Bereitschaft des Interviewers ist, solcherlei ‚Wahrheiten‘ im Gespräch standzuhalten, wird er gegenüber der Erzählperson ein „Schonverhalten“ (ebd., S. 365) einnehmen. Diese Haltung erscheint zunächst einmal recht verantwortungsvoll, offenbart jedoch bei näherer Betrachtung, dass das Problem (auch) in der Person des Interviewers liegt.

Hermanns (2012, S. 366) sieht zwei Zugänge des Interviewers zu seiner Interviewertätigkeit. Die erste Haltung bezeichnet er als „Gefühl des Ausbeuters“, die zweite als „Gefühl der glücklichen Koinzidenz“. Wer mit dem „Gefühl des Ausbeuters“ auf die zu Befragenden zugeht, wird mit seinem latent schlechten Gewissen konfrontiert werden, denn zugunsten des eigenen Forschungsanliegens sieht er einen Dritten aufgefordert, Intimes von sich preiszugeben. Wer dem „Gefühl der glücklichen Koinzidenz“ folgt, geht davon aus, dass er dem Gesprächspartner eine Situation eröffnet, die dieser als gewinnbringend erachtet; zugleich bringt er sich selbst als aufmerksamen und geduldischen Zuhörer ein. Je mehr der Interviewer zum „Gefühl des Ausbeuters“ neigt, desto eher wird er Gefahr laufen, in eine Schonhaltung zu gehen.

In der Praxis wird es zwischen beiden Ansätzen freilich kontinuierliche Übergänge geben – allein schon deshalb, weil sich der Interviewer in der Regel vorab intensiv mit seiner Rolle auseinandersetzt und nach einiger Vorerfahrung zu dem Schluss kommen wird, dass eine wohl vorbereitete *face-to-face*-Interaktion zwar einem konkreten Anliegen entspringt, aber dennoch auch mit einer für beide Seiten bereichernden Erfahrung verbunden sein darf.

Aus dem Gesagten sollte deutlich werden, dass sich die Anforderungen an den Interviewenden bei Weitem nicht in der Verfügbarkeit über ein technisches Arsenal erschöpfen.

3.2.5.3.4 Der Rückzug aus dem Feld

In den vorangegangenen Kapiteln wurden auf Basis der Forschungsliteratur sehr viele Überlegungen hinsichtlich des Zugangs *zum* Feld und zur Arbeit *im* Feld angestellt. Die Forschung äußert sich aber nur wenig zu Fragen des Rückzugs *aus* dem Feld.⁴⁷ Diese Diskrepanz greift Patton (2002, S. 323) auf, wenn er feststellt: „As fieldwork comes to an end, an exit or disengagement

⁴⁷ Auf eine der wenigen Ausnahmen stößt man bei Glaser/Strauss (1967). Sie beschreiben, wie der Forscher mit dem allmählichen Rückzug aus dem Feld und dem Sichtbarwerden erster datengestützter Konzepte umgeht.

strategy is needed. While a great deal of attention has traditionally been paid to entering the field, much less attention has been given to the disengagement process, [...]" Aber auch Patton selbst wartet in seinem Kapitel „Bringing Fieldwork to a Close“ (ebd., S. 322–324) nicht mit Strategien zum Feldrückzug auf, sondern widmet sich vielmehr dem sukzessiven Entstehen von Erklärungs- und Interpretationsmustern.

Mit Abschluss des Datenerhebungsprozesses befindet sich der Forscher zunächst noch im Feld, das heißt, er oder sie ist Beobachter des sozialen Systems Ausbildungsunternehmen. Die Komplexität, Intensität und Dauer der Kommunikation machen es nahezu unmöglich, das Feld nach getaner Arbeit unverzüglich und kommentarlos zu verlassen – dies käme einem Bruch mit den Experten und ihrem betrieblichen Kontext gleich. Der Forscher steht also vor der Aufgabe, einen geordneten Rückzug aus dem Feld anzutreten. Dies fällt umso schwerer, als

- sich das Bemühen um Kontaktaufnahme zu den Experten als äußerst langwieriges Unterfangen erwies, welches mit dem ‚Erhalt‘ der Daten nicht einfach als ‚erledigt‘ betrachtet werden kann,
- das eigene professionelle Rollenverständnis eine wie auch immer geartete fachliche Präsenz auch nach der Befragung impliziert – schließlich währt das Fachmann-/Fachfrau-Sein nicht nur wenige Stunden oder einzelne Tage,
- die Befragten – durch die Interviews sozusagen sensibilisiert – im besten Fall lebhaftes Interesse an der Sache bekunden und wissen möchten, ‚was denn nun aus den Interviews wird‘. Das heißt, der Forscher ist aufgerufen, jenes Interesse auf noch zu bestimmende Weise zu nähren.

Obwohl der Forscher den Unternehmen unmittelbar nach der Befragungsphase nichts zu bieten vermag (vgl. Wolff 2012a), zumindest nichts, was sich betriebswirtschaftlich verwerten ließe, ist der Verwertungszusammenhang für die Beforschten selbstverständlich trotzdem von hohem Interesse.

Auch im wissenschaftlichen Kontext spielt dieser bei der Analyse sozialer Daten eine Rolle. Atteslander (2006, S. 16) weist darauf hin, dass erst eine Klärung von Entdeckungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang ein Urteil über die Aussagekraft sozialer Daten ermöglichen. Zuweilen sei im Verwertungszusammenhang gar nicht so sehr relevant, was gesagt werde, sondern vielmehr, was nicht zur Sprache komme.

Bezogen auf die vorliegende Studie, liegt das primäre Ziel der Verwertung zunächst in der Erbringung eines Nachweises über die wissenschaftliche Qualifikation der Verfasserin, der in eine Publikation mündet. Diese Zielangabe ist jedoch für das System Wirtschaft nicht operativ bearbeitbar. Daher wünschen sich die Befragten Aussagen zur konkreten Anwendbarkeit der Forschungsbefunde, etwa im Sinne von Handlungsempfehlungen für allgemeinbildende Schulen und Berufsschulen, Elternhäuser, Bildungspolitikern oder Kammernvertreter. Dem grundsätzlichen Anspruch von Seiten des Systems Wirtschaft, dass mit den Ergebnissen unmittelbar und in einschneidender Weise etwas ‚passiere‘, kann die Forscherin freilich nur begrenzt genügen. Zum einen liegt dies daran, dass letzten Endes nicht sie selbst über die Qualität der Befunde und deren weitere Publikationsform urteilt. Zum anderen ist zu bedenken, dass wissenschaftliches Arbeiten sich unter anderem gerade dadurch auszeichnet, dass es in eine bewusste Distanz zu dem geht, was eben nicht den Kriterien wissenschaftlichen Arbeitens entspricht.

Am Beispiel der Hypothesengenerierung sei dies verdeutlicht. Während im wissenschaftlichen Kontext sorgsam zu prüfen ist, welche Hypothesen aus einem Entdeckungs- und Begründungszusammenhang generiert werden können, ist es für das System Wirtschaft offensichtlich kein

Problem, möglichst rasch und gegenstandsbezogen Hypothesen, zum Beispiel zur Weiterentwicklung von Schulen und Hochschulen, zu veröffentlichen.⁴⁸

Unter Berücksichtigung obiger Überlegungen entscheidet sich die Verfasserin zu folgenden Maßnahmen:

- Um Dialogbereitschaft nicht lediglich anzukündigen, sondern auch unter Beweis zu stellen, ist zunächst einmal die Aufrechterhaltung zentraler Kontakte, beispielsweise zu *gatekeepern*, eine wichtige Voraussetzung. Unabhängig davon bietet auch das persönliche Interesse der Forscherin am Gegenstand einen Anknüpfungspunkt, um zwanglos miteinander im Gespräch bleiben zu können. Auf Einladung der in die Untersuchung einbezogenen Kammern werden beispielsweise immer wieder Podiumsdiskussionen durchgeführt, die an ein Fachpublikum adressiert sind und sich mehr oder weniger eng am Thema ‚Übergang Schule-Beruf‘ entlangbewegen.
- Eine vom Landkreis Ludwigsburg eigens eingerichtete Projektgruppe befasst sich in regelmäßigen Abständen mit diversen Fragen, wie der Übergang von der Schule in die duale Berufsausbildung unterstützt werden kann. Für die Verfasserin ist es naheliegend, ihre Expertise in dieses Gremium einzubringen.⁴⁹
- Nach Fertigstellung wird die Forschungsarbeit den betrieblichen Experten bei Interesse gerne vorgestellt.

Die genannten Schritte verdeutlichen, dass der Rückzug aus dem Feld ebenso wie der Zugang zum Feld sorgfältiger Überlegungen bedarf.

3.3 Datenaufbereitung

Unmittelbares Ergebnis des Datenerhebungsprozesses sind 65 Audiodateien, für die eine Form dauerhafter Verfügbarkeit gefunden werden muss, ehe sie einer Auswertung zugänglich sind. Die Phase der Datenaufbereitung wird in den folgenden drei Unterkapiteln beschrieben. Um die Überlegungen exemplarisch zu verdeutlichen, befindet sich im Anhang ein Interviewtranskript.

3.3.1 Relevanz einer Transkription

Empirische Wissenschaften verstehen sich als Erfahrungswissenschaften, das heißt, ihre theoretischen Aussagen gewinnen Anerkennung, wenn sie prinzipiell einer Nachprüfbarkeit durch die Erfahrung fähig sind. Die einzelnen Forschungsrichtungen können divergieren hinsichtlich der

⁴⁸ Als Beispiel sei auf die wirtschaftspolitischen Positionen des Deutschen Industrie- und Handelskammertages aus dem Jahr 2013 in Bezug auf Schulen und Hochschulen verwiesen. Hierin heißt es beim Themenfeld Aus- und Weiterbildung auf Seite 34 unter anderem: „Bildungspotenziale werden nicht ausgeschöpft: Die Chancen der frühkindlichen Bildung werden nicht ausreichend genutzt. Schulen entlassen zu viele Jugendliche ohne ausreichende Kompetenzen für eine erfolgreiche Ausbildung. Obwohl die Wirtschaft ihre Wettbewerbsfähigkeit maßgeblich ihrer technischen Innovationskraft verdankt, spielt Technik-Bildung in den Schulen kaum eine Rolle. [...] Ökonomische Bildung kommt zu kurz: Jugendliche haben zu wenige Kenntnisse über ökonomische Zusammenhänge. Sie werden in Schulen häufig von fachfremden Lehrern und bruchstückhaft in unterschiedlichsten Fächern unterrichtet. Dadurch fehlt den Schülern wirtschaftliche Entscheidungskompetenz“ (<http://www.dihk.de/themenfelder/standortpolitik/allgemeine-wirtschaftspolitik/wipo-13-einzelpositionen/schule-uni.pdf/>).

⁴⁹ Mittlerweile ist diese Arbeit nicht mehr nur das Anliegen der Mitglieder einer einzelnen Projektgruppe, sondern wird von der Bildungsregion Ludwigsburg getragen. Hintergrund ist, Akteure im Bildungsbereich zu vernetzen, die Arbeit von Bildungsinstitutionen zu unterstützen, Bildungsprojekte zu initiieren und zu multiplizieren sowie Übergänge von der Frühen Bildung bis ins Berufsleben zu gestalten (<http://www.bildungsregion-landkreis-ludwigsburg.de/seite/121894/bildungsregion.html>).

Fragen, wie Erfahrung möglich wird, wie sie sich vollzieht und wie die Beziehung von Theorie und Erfahrung zu denken ist. Da wissenschaftlich relevante Erfahrung aber stets „sprachlich fassbare und formulierte Sachverhalte“ voraussetzt, „lässt sich das Problem der Beziehung von Theorie einerseits und Erfahrung andererseits bezeichnen als dasjenige der Beziehung theoretischer Sätze zu denjenigen Sätzen oder Aussagen, in denen Erfahrungen, Beobachtungen formuliert werden. [...] Das Problem der Beziehung von Theorie und Erfahrung, von Theorie und Empirie lässt sich also zunächst formulieren als das Problem der Beziehung von theoretischen Sätzen auf der einen und Beobachtungssätzen, Basissätzen oder Protokollsätzen auf der anderen Seite“ (Bohnsack 2008, S. 13).

Eine Transkription setzt dort an, wo es im Forschungsprozess um das Zustandekommen von Beobachtungssätzen, Basissätzen oder Protokollsätzen geht. Przyborski/Wohlrab-Sahr (2008, S. 161) erkennen in ihr folgende Aufgabe: „In der rekonstruktiven Sozialforschung löst nun die Transkription das Problem der Protokoll- bzw. Beobachtungssätze: Sie überführt die Dokumente der sozialen Welt in abdruckbare Text- und Bildsequenzen, auditive Wahrnehmungen in schriftliche Texte und bewegte Bilder in eine Abfolge von Standbildern.“ Der Weg von der gesprochenen zur geschriebenen Sprache ist demnach wohl zu überlegen, denn auch eine noch so sorgfältig durchgeführte Auswertung bringt wenig Nutzen, wenn die Datenaufbereitung mangelhaft ist.

Kowal/O'Connell (2012, S. 438) definieren Transkription im Hinblick auf Tondokumente: „Unter Transkription versteht man die graphische Darstellung ausgewählter Verhaltensaspekte von Personen, die an einem Gespräch (z.B. einem Interview oder einer Alltagsunterhaltung) teilnehmen. Zur Transkription gehören Transkribierende, Notationszeichen, das Produkt in Form eines Transkripts und die Transkriptleser.“ Das Ziel von Transkriptionen bestehe darin, verschiedene Merkmale „möglichst genau auf dem Papier darzustellen, sodass die Besonderheiten eines einmaligen Gesprächs sichtbar werden“ (ebd.). Sie machen darauf aufmerksam, dass die Herstellung von Transkripten keineswegs ein theorieneutraler Prozess sei, schließlich fänden sich in ihnen „selektive Konstruktionen“ (ebd., S. 440) der Beteiligten wieder, die sich auf die Analyse und Interpretation des Datenmaterials auswirkten.

Bislang wurde eine Annäherung an die Relevanz von Transkriptionen unter drei aufeinander aufbauenden Gesichtspunkten vorgenommen:

- als Basis für die Ausarbeitung der Beziehung zwischen Erfahrung und Theorie,
- als Dokumentation ausgewählter Verhaltensaspekte und schließlich
- als Prozess selektiver Konstruktion.

Dass eine Transkription nolens volens selektiv sein muss, ergibt sich allein schon aus der Betrachtung der ihr zugrundeliegenden Reduktionsprozesse. In einem empirischen Forschungsprojekt liegen üblicherweise drei Arten von Daten vor: 1. Primärdaten, die sich auf das Originalgespräch beziehen, 2. Sekundärdaten, die sich in der Audio- oder Videoaufnahme abbilden, 3. Tertiärdaten, zum Beispiel das Transkript auf der Basis einer Audioaufnahme. Nach Kowal/O'Connell (2012, S. 440) lassen sich zwei größere Reduktionsschritte ausmachen: 1. die Reduktion von den Primärdaten zu den Sekundärdaten (dies ist für die Auswertung der Daten nicht unerheblich, weil eine Audioaufnahme nur das wiedergeben kann, was auditiv wahrnehmbar ist) und 2. die Reduktion von den Sekundärdaten zu den Tertiärdaten. Insbesondere der zweite Reduktionsschritt ist im Interesse der Transparenz von Forschung bedeutsam.

Transkriptionen sind auch unter dem Gesichtspunkt der Zeitlichkeit von Relevanz, denn sie ermöglichen, „dass das zeitgebundene Gesprächsverhalten in zeitentbundene visuelle Produkte überführt wird“ (ebd.). Ob und inwiefern Zeitlichkeit dennoch in einem Transkript erfasst werden kann, ist eine Frage der technischen Hilfsmittel.

Die Definition von Kowal/O’Connell (2012) weist darauf hin, dass es eben nicht um ein bloßes ‚Abschreiben‘, sondern um eine detaillierte und nachvollziehbare Dokumentation des Geäußerten geht. Wie detailliert jene Dokumentation sein sollte und welche Verhaltensaspekte Bestandteil der Erfassung werden, muss gesondert geklärt werden.

3.3.2 Fallstricke im Transkriptionsprozess

Es dürfte zwischenzeitlich erkennbar geworden sein, dass im Forschungsprozess das Transkribieren beileibe keine an einen beliebigen Dritten zu delegierende Hilfstätigkeit ist.⁵⁰ Eine Reihe an Fragen sind zu berücksichtigen:

- Welche Form der Verschriftung soll gewählt werden? Kowal/O’Connell (2012, S. 441) unterscheiden vier Formen (vgl. auch Mayring 2002, S. 91):
 - Standardorthographie: Bei der Übertragung in das übliche Schriftdeutsch werden dialektale Färbungen bereinigt, Satzbaufehler behoben und der Stil, sofern erforderlich, geglättet.
 - Literarische Umschrift: Sie berücksichtigt Abweichungen von der Standardsprache und gibt Dialektsprache im gebräuchlichen Alphabet wieder.
 - Eye dialect: Vor allem in der ethnomethodologischen Konversationsanalyse vorkommend, möchte er Umgangssprache möglichst lautgetreu abbilden.
 - Phonetische Umschrift: Sie stellt die mündlichen Äußerungen nach dem Internationalen Phonetischen Alphabet in phonetisch-phonologischen Kategorien dar. Sämtliche sprachlichen Färbungen werden erfasst.
- Sollen die Audiodateien in ihrer Gesamtlänge transkribiert werden oder genügen begründete Teiltranskriptionen?
- Welche Verhaltensaspekte sollen in die Transkription aufgenommen werden? Die Beantwortung dieser Frage erschließt sich über einen Rückbezug auf die Forschungsfragen und das Erkenntnisinteresse des Forschers. Die anzufertigende Transkription bildet sozusagen einen Spagat zwischen dem Wunsch nach größtmöglicher Ausführlichkeit und anwenderbezogener Lesbarkeit.
- Die Frage nach den zu dokumentierenden Verhaltensaspekten mündet geradewegs in die Wahl eines geeigneten Transkriptionssystems. Zur Beurteilung der Qualität von Transkriptionssystemen benennen Przyborski/Wohlrab-Sahr (2008, S. 164) folgende Gütekriterien: 1. Praktikabilität, 2. Ausbaufähigkeit und Flexibilität gegenüber den Gesprächsdaten, 3. Erlernbarkeit, 4. Lesbarkeit. Im Hinblick auf die vorliegende Forschung, in der nebst 11 Interviews aus der Vorstudie 65 ein- bis zweistündige Interviews aus der Hauptstudie zu transkribieren sind, erscheint ein Transkriptionssystem vor allem dann geeignet, wenn es sehr gut lesbar und praktikabel ist. Vor dem Hintergrund einer bei insgesamt 76 Interviews äußerst umfangreichen Transkription sieht die Verfasserin in der Benutzer- und Lesefreundlichkeit die wichtigste Anforderung.

⁵⁰ Diese Erkenntnis nutzend, hat sich mittlerweile ein unüberschaubarer Markt an mehr oder weniger seriös auftretenden Transkriptionsanbietern etabliert, die sich ihre Dienstleistungen entweder auf Basis des erforderlichen Zeitaufwands oder der geschriebenen Seiten vergüten lassen. In jedem Fall sind die Gesamtkosten für den Auftraggeber von der Komplexität der Audioaufnahme abhängig – und darüber entscheidet der Transkribierende.

Obwohl sich mittlerweile ein zunehmendes Bewusstsein für die Ausdifferenzierung von Transkriptionssystemen abzeichnet (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 261ff.), sollte nach Ansicht der Verfasserin der Aspekt einer Theoriegeladenheit auch nicht überstrapaziert werden, denn schließlich erfüllt eine Transkription immer noch zuvörderst eine ‚dienende‘ Funktion, das heißt, sie ist als Zwischenschritt zwischen Interviewführung und -auswertung zu sehen. Dabei kommt es nicht darauf an, wie laboriert die Darstellung eines Transkripts ist – von einer inhaltlichen Genauigkeit ist sowieso auszugehen –, sondern wie schnell und umfassend ein Text vom Leser beziehungsweise von der Forscherin erfasst werden kann. Zudem muss sich alles, was verhaltensmäßig erfasst wird, konsequenterweise auch inhaltsanalytisch niederschlagen. Es bringt nichts, Verhaltensaspekte minutiös zu dokumentieren, die später keine kategoriale Entsprechung finden.

- Insbesondere bei einem sehr hohen Transkriptionsaufkommen steht die Frage im Raum, ob Transkribierende – wenn es sich nicht um die Forscherperson selbst handelt, die ja ohnehin mit dem Gegenstand vertraut ist – in ihre Tätigkeit in besonderer Weise eingeführt werden sollten. Im vorliegenden Beispiel wurde auf eine Schulung der studentischen Hilfskräfte aus Zeit- und Kostengründen verzichtet, was sich jedoch im Nachhinein als Fehlentscheidung erwiesen hat. Sinnvolle Bausteine einer solchen Schulung sind beispielsweise eine fachliche Einführung in das Forschungsthema, das Vertrautwerden mit dem Interviewleitfaden, mit gängigen Fachbegriffen, Abkürzungen oder Ähnlichem, die Erläuterung der Transkriptionsziele, des Transkriptionssystems sowie der Datenschutzbestimmungen.

Über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten Transkribierende im Einzelnen verfügen sollten, damit sich im Transkript nicht ihre *Wahrnehmungsbeschränkungen*, sondern ihre *Wahrnehmungskompetenzen* widerspiegeln, müsste zum Gegenstand empirischer Forschung gemacht werden (vgl. Kowal/O’Connell 2012, S. 446).

3.3.3 Notationsregeln

Für die in Kapitel 3.3.2 aufgeworfenen Fragen gilt es von Seiten der Forscherin plausible Lösungen zu finden. Diese werden im folgenden Teil vorgestellt.

Unter Berücksichtigung des Forschungsanliegens, der Fragestellungen und des Umfangs der zu erledigenden Transkriptionen entscheidet sich die Verfasserin für die Technik der Standardorthographie. Im Vordergrund von Transkription und Auswertung steht eindeutig die inhaltlich-thematische Ebene, also wie die Befragten betriebliche Entscheidungsprozesse in Bezug auf die Vergabe von Ausbildungsplätzen handhaben. Dabei ist nicht zu erwarten, dass dialektale Besonderheiten eine Rolle spielen könnten, zumal sich die Befragten in ihrer Rolle als Experten üblicherweise sowieso eher der Hochsprache bedienen. Zur Steigerung der Lesbarkeit werden syntaktische Fehler und Formulierungen in Dialektsprache, sofern sie den Lesefluss erheblich beeinträchtigen, korrigiert. Sollte es sich um Einzelfälle handeln, die die Authentizität des Sprechers unterstreichen, entscheidet der Transkribierende aus dem Kontext heraus über den Grad der Verständlichkeit. Die in Kapitel 3.3.2 benannten drei anderen Formen der Verschriftung sind somit nicht von Interesse.

Von der Anfertigung von Teiltranskripten wird Abstand genommen, da sie sich mit dem zentralen Postulat qualitativer Forschung, der Kontextsensitivität, kaum vereinbaren lassen. Erst aus dem jeweiligen Kontext von Interviewstellen lassen sich diese sicher interpretieren, so dass Teiltranskripte die Auswertung unnötig erschweren würden. Zusätzlich könnte im Vorfeld der Auswertung gar nicht vorhergesagt werden, welche Interviewpassagen vernachlässigbar wären. Gegebenenfalls müssten zur Vergewisserung die Primärdaten abgerufen werden, was den Ar-

beitsprozess immer wieder unterbräche. Mit vollständiger Transkription der Audiodateien geht freilich auch ein größerer Arbeitsaufwand einher.

Was in den Transkripten verkürzt dargestellt wird, sind einige fachliche Erläuterungen der Interviewerin zur Einleitung von Fragen, so zum Beispiel bei der Erklärung von Fächerverbünden oder eines Schulversuchs zur Lernortkooperation zwischen Schule und Betrieb (vgl. Bastian/Combe/Hellmer/Wazinski 2007). Hierbei handelt es sich aber stets um Äußerungen der Interviewerin, die nicht Gegenstand einer inhaltsanalytischen Auswertung sind.

Die in die Transkription aufzunehmenden Verhaltensaspekte konzentrieren sich auf das wortwörtlich Geäußerte, wobei außersprachliche Merkmale wie Blickzuwendungen und Gesten nicht dokumentiert werden und prosodische sowie parasprachliche nur teilweise. Dies ist eine von der Verfasserin vorgenommene Reduktion der Primärdaten beziehungsweise der Versuch, bei der Rekonstruktion der immer schon vorhandenen Komplexität einer Gesprächsführung eine Entlastung herbeizuführen. Würden beispielsweise sämtliche Variationen der Intonation und Dehnung bei den Befragten erfasst, müsste ihnen in der Auswertungsphase auch ein interpretatives Pendant folgen. Die Verfasserin ist der Ansicht, dass eine solche Interpretationsarbeit kaum intersubjektiv nachvollziehbar zu leisten ist.

Die Überlegungen tangieren an dieser Stelle – ohne der Methodendiskussion im Schlussteil der Arbeit vorgreifen zu wollen – sicherlich Grenzen der Aussagekraft qualitativer Forschung. Trotz Vorhandenseins technisch ausgefeilter Transkriptionssysteme, wie zum Beispiel der Halbinterpretativen Arbeitstranskription (HIAT) oder des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT) bleibt eine Transkription von Audiodateien „eine Interpretation des Hörbaren“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 167). Der jeweilige Ausschnitt sozialer Realität bildet nur unter den gegebenen, für diesen Forschungsprozess gültigen, Bedingungen und Annahmen soziale Realität ab; einen absolut gesetzten Erkenntnisanspruch kann es nicht geben.

Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen daher verbale Verhaltensaspekte, die zusammengekommen technisches Wissen, Prozess- und Deutungswissen eines Experten abbilden. Sprachliche Verzögerungen wie „Äh“ oder „Mhm“ werden nur bei gehäuftem Vorkommen erfasst. Es ist der Verfasserin bewusst, dass sie in der Regel nur Sprechpausen darstellen und darüber hinaus beim Leser eine unkontrollierbare negative Haltung auslösen können (vgl. Kowal/O’Connell 2012, S. 446).

Da die Transkriptionen in einem späteren Arbeitsschritt in eine Software zur qualitativen Datenanalyse eingelesen werden, ist eine Zeilenschreibweise notwendig. Eine Partiturschreibweise, die auf einer Simultanfläche gegebenenfalls eine Gleichzeitigkeit von Redebeiträgen anzeigt, kommt nicht in Betracht und wäre für die inhaltsanalytische Auswertung belanglos. Mit Blick auf die Lesbarkeit ist einer Zeilenschreibweise ohnehin der Vorzug zu geben.

Es ist technisch möglich, den Zeitablauf in einer Transkription darzustellen. Diese Option macht aber nur dann Sinn, wenn die zeitlichen Intervalle beispielsweise in Bezug zur inhaltlichen Sequenzierung betrachtet werden. Da dies in der vorliegenden Studie nicht gemacht wird, wird auf die Einblendung der Zeitangaben verzichtet.

Aus Kosten- und Praktikabilitätsgründen wird mit der frei erhältlichen Audiotranskriptionssoftware „f4“ gearbeitet. Ihr Spektrum an Textformatierungsmöglichkeiten ist begrenzt, genügt jedoch den Ansprüchen an Lesbarkeit und Praktikabilität. Als arbeitserleichternd erweist sich der Einsatz der Funktionstaste „F4“, die der Software ihren Namen gibt und mit Hilfe derer die Audiodatei zum genaueren Abhören beliebig oft und lange vor- und zurückgespult werden kann.

Die obigen Entscheidungen münden in folgende Notationsregeln:

Tab. 31: Angewandte Transkriptionskonventionen

Notationszeichen	Bedeutung
I	Interviewerin
B	Befragte/r
B1/2/3 usw.	Befragte bei mehreren Interviewteilnehmern
<i>Kursivdruck</i>	Betonung
(,)	kurzes Absetzen einer Äußerung
(...)	deutliche, längere Pausen, die den Redefluss unterbrechen
(mhm), (äh)	Pausenfüller, Verzögerung
(Anrede)	Anrede anonymisiert
(Ort)	Ort anonymisiert
(Firmenname)	Firmenname anonymisiert
(Name)-Schule	Schulname anonymisiert
(Name)-Verein	Vereinsname anonymisiert
(..), (...)	unverständliche Äußerung
(richtig?)	nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut
(kurze Störung)	Beschreibung nichtsprachlicher Vorgänge
(Erklärung Schulversuch Norddeutschland)	Bezugnahme der Interviewerin auf die Ziele der Studie von Bastian et al. 2007

Insgesamt haben die Transkripte einen Umfang von rund 1 800 DIN-A4-Seiten.

3.3.4 Transkriptionsbeispiel

Exemplarisch wird ein Transkript ausgewählt, um einen Gesprächsverlauf aufzuzeigen. Es handelt sich dabei um das Interview I_34_Me, das aus Platzgründen im Anhang dieser Arbeit untergebracht ist. Die Nummerierung der Redeabschnitte ist notwendig für eine vollständige Zitierung der Interviewsegmente dieser Arbeit. Beim späteren Einfügen der Texte in die Software zur inhaltsanalytischen Auswertung wird sie automatisch generiert.

3.4 Datenauswertung

Grundlage der Datenauswertung sind 65 transkribierte Leitfaden-Interviews aus der Hauptstudie. Sie sollen inhaltsanalytisch ausgewertet werden.

3.4.1 Aufgabenfelder der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Inhaltsanalyse hat ihren Ursprung in der Analyse von Printmedien und ist im Rahmen einer deduktiv-nomologischen Methodologie ein zentrales Verfahren zur Auswertung massenmedial geprägter Kommunikation (Meuser 2006, S. 90). Demgegenüber ist das von Mayring (2008) entwickelte Verfahren einer qualitativen Inhaltsanalyse „zwischen einer klassifikatorischen und einer sinnrekonstruierenden Vorgehensweise angesiedelt“ (ebd.). Auf der Basis eines Kategorienschemas wird Textmaterial schrittweise verdichtet und abstrahiert (vgl. Kapitel 3.4.2).

Ein wichtiges Aufgabenfeld qualitativer Inhaltsanalyse liegt in der Hypothesenfindung und Theoriebildung. Es beinhaltet „die Aufdeckung der für den jeweiligen Gegenstand relevanten Einzelfaktoren, zum anderen die Konstruktion von möglichen Zusammenhängen dieser Faktoren“ (Mayring 2008, S. 20). Bezogen auf die vorliegende Studie heißt das, dass mittels qualitativer

Inhaltsanalyse untersucht wird, welche Erwägungen oder Absichten die Entscheidungsprozesse zur Vergabe eines betrieblichen Ausbildungsplatzes prägen und in welchem Zusammenhang diese zueinander stehen. Es ist sodann zu prüfen, inwiefern sich diese Befunde in der bisherigen Theoriebildung verorten lassen und inwiefern sie darüber hinausgehen.

Qualitative Inhaltsanalyse eignet sich dazu, einen Gegenstandsbereich im Rahmen von Pilotstudien zu erkunden und für nachfolgende vertiefte Analysen vorzustrukturieren (Mayring 2008, S. 21). Dieses Verfahren wird häufig praktiziert, wenn es darum geht, elaborierten quantitativen Analysen eine theoretische Fundierung zu geben, sprich Fragebereiche und Fragebogenitems zu ermitteln (vgl. zum Beispiel Wacker 2008).

Bereits abgeschlossene Studien lassen sich mit einem qualitativen inhaltsanalytischen Verfahren weiterführen beziehungsweise vertiefen, zum Beispiel, wenn es um Hilfen bei der Interpretation statistisch gesicherter Zusammenhänge geht (Mayring 2008, S. 21).

Dass sich qualitative Forschung prinzipiell eher an Einzelfällen orientiert, wurde bereits in Kapitel 3.1 erklärt. Insofern bilden Fallanalysen ein weiteres Anwendungsgebiet für eine eher offene, deskriptive und interpretative Methodik (ebd.).

Anhand seiner Studie zur Lehrerarbeitslosigkeit zeigt Mayring (ebd.) die Bedeutung qualitativer Inhaltsanalyse für Prozessanalysen auf. Da bei quantitativ orientierten Prozessanalysen die Erhebungszeitpunkte für alle Untersuchungsfälle im Voraus festgelegt werden, kann zwar eine Vergleichbarkeit im Hinblick auf bestimmte Zeitpunkte erreicht werden; welche Veränderungsprozesse sich jedoch zwischen den Erhebungszeitpunkten ergeben beziehungsweise ob diese für die einzelnen Untersuchungsteilnehmer überhaupt von Relevanz sind, bleibt offen. An dieser Nahtstelle setzt qualitative Inhaltsanalyse an. Mit ihrer Hilfe lässt sich in der oben genannten Studie eruieren, welche „Belastungs-, Verarbeitungs- und Bewältigungsprozesse“ (ebd.) arbeitslose Lehrkräfte durchlaufen.

Eine weitere Hauptaufgabe stellt die Erarbeitung von Klassifizierungen oder deskriptiven Systemen zur theoretischen und empirischen Ordnung des Datenmaterials dar. Da qualitative Forschung allgemein um Aufdeckung latenter oder manifester, subjektiv bedeutsamer Sinnstrukturen bemüht ist, liegt es nahe, das Material nach Ordnungsgesichtspunkten zu analysieren, um es strukturierend beschreiben zu können. Mitunter stehen diese Klassifizierungen auf einem höheren Abstraktionsniveau als das zu beschreibende Material und haben in sich schon Erklärungswert. Barton/Lazarsfeld (1979, S. 77ff., zit. n. Mayring 2008, S. 22) sprechen in solchen Fällen von „integrierenden Konstrukten“.

Inwiefern sich mit einer qualitativen Analyse auch eine Theorie- und Hypothesenprüfung realisieren lässt, wird kontrovers beurteilt. Mayring (2008, S. 22) betrachtet „bei der Überprüfung raum-zeitlich unbeschränkter Theorien“ qualitative Analysen als wichtig, denn „bereits ein einziger Fall kann eine Allaussage widerlegen, falsifizieren. Dies kann die Basis sein für eine Einschränkung oder Umformulierung der Theorie bzw. Hypothese.“ Für Flick (2012, S. 258) hingegen ist die Frage einer Hypothesenprüfung durch qualitative Methoden „noch nicht hinreichend beantwortet, [sic, Erg. T.L.] wird aber in verschiedenen Kontexten auch praktisch relevant: So werden etwa im Rahmen der objektiven Hermeneutik im Verlauf der Interpretation Hypothesen aufgestellt und an Analysen weiteren Materials überprüft und falsifiziert.“

Die skizzierten Aufgabenfelder weisen auf die unterschiedlichen Zielsetzungen qualitativer Studien hin, die von einer strukturierenden Beschreibung über die Hypothesenprüfung bis hin zur Theoriebildung reichen (Flick 2012, ebd.).

3.4.2 Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse

Welches methodische Vorgehen in der vorliegenden Studie zur Anwendung kommt und welche Zielsetzung damit verbunden ist, wird im Folgenden beschrieben. Das Vorgehen orientiert sich in seinen Grundzügen an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008), wird jedoch auf die Erfordernisse des konkreten Forschungsanliegens zugeschnitten.

- Zunächst ist eine Bestimmung des zu analysierenden Datenmaterials vonnöten. Dieser Schritt ist wichtig, da das Ausgangsmaterial durch Aufzeichnung und Transkription bereits einigen Reduktionsprozessen unterworfen wurde (vgl. Kapitel 3.3.1) und daher zu entscheiden ist, welche Teile des Materials analysierbar und interpretierbar sind.

Als Korpus für die Analyse werden die 65 Interviewtranskripte aus der Hauptstudie zugrunde gelegt. Es darf während der Analyse nicht mehr erweitert oder verändert werden. Da alle Fälle untersucht werden sollen, kommen Überlegungen hinsichtlich einer begründeten Auswahl, zum Beispiel der Untersuchung aller jener Firmen, die eine bestimmte Beschäftigtengrößenklasse übersteigen oder in der die befragten Experten sich ausschließlich aus dem Kreis der Geschäftsführung rekrutieren, nicht in Frage – solcherlei Aspekte können jedoch für zukünftige Forschungsvorhaben durchaus von Interesse sein.

Unter welchen Bedingungen das Material produziert wurde und von welchem theoretischen Vorverständnis die Verfasserin ausgeht, wurde in den Kapiteln 2, 3.2.3 sowie 3.2.4 bereits beschrieben. Auf die formalen Charakteristika wurde in den Ausführungen zum Transkriptionsprozess eingegangen (vgl. Mayring 2008, S. 47).

- Als nächstes folgt die Festlegung der Analyseeinheiten, um präzisieren zu können, was inhaltsanalytisch ausgewertet wird (Mayring 2008, S. 53):
 - Eine „Kodiereinheit“ legt fest, „welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann.“ Diese zu bestimmen heißt, eine Aussage darüber zu treffen, ab welchem Textumfang die Verfasserin meint, in qualitativer Forschung Sinn rekonstruieren zu können. Diese Frage lässt sich nicht allgemeingültig beantworten. Mayring (2008, S. 55) schlägt als Kodiereinheit eine Proposition vor, was die Perspektive zwar verändert, aber die Frage nicht klärt. Aus Platzgründen ist es nicht möglich, auf die in der Linguistik geführte Diskussion über „sentence versus statement“ (Kempson 1977, S. 36) einzugehen. Es mag daher genügen, in Anlehnung an Kempson (ebd.) Proposition im Sinne von „statement“ aufzufassen: „The term statement is used in logic to refer to the content of what a sentence is used to assert on any particular occasion.“ Auch Wardhaugh (1992, S. 285) argumentiert in eine ähnliche Richtung: „Propositional acts are those matters having to do with referring and predicting: we use language to refer to matters in the world and to make predictions about such matters.“ In einer Kodiereinheit spiegelt sich somit eine Sinneinheit wider, die zumindest einen Satzteil umfasst und für sich alleine verständlich ist.
 - Eine „Kontexteinheit“ umfasst „den größten Textbestandteil [...], der unter eine Kategorie fallen kann“ (Mayring 2008, S. 53). Dies können im vorliegenden Fall mehrere Redeabschnitte respektive Absätze sein. Es wird davon Abstand genommen, „alles Material des jeweiligen Falles“ (ebd.) als Kontexteinheit zu werten, da sonst mit Problemen bei der Codierung zu rechnen wäre.

- Mit „Auswertungseinheit“ (ebd.) ist die Abfolge der nacheinander auszuwertenden Textteile gemeint; im vorliegenden Beispiel sind dies die inhaltsanalytisch relevanten Nennungen aus den Interviews. Da alle Befragten nur einmal befragt wurden – freilich über einen längeren Zeitraum hinweg – und es somit nur eine Erhebungswelle gibt, ist die Relevanz der Auswertungseinheit zu vernachlässigen.
- Ausgehend von einem Vergleich bisheriger Techniken systematischer qualitativer Interpretation gelangt Mayring (2008, S. 58) zu drei Grundformen beziehungsweise Techniken qualitativer Inhaltsanalyse:
 - „Zusammenfassung: Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.
 - Explikation: Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen, ...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet.
 - Strukturierung: Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“

Die Technik der Explikation wird in eine enge und in eine weite Kontextanalyse unterteilt, die Technik der Strukturierung in eine formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung (Mayring 2008, S. 59). Es wäre verfehlt, anzunehmen, die qualitative Inhaltsanalyse könne ihre Aussagekraft erst aus dem Abarbeiten sämtlicher sieben Analyseformen gewinnen. Welche Grundform/en des Interpretierens anzuwenden ist/sind, richtet sich nach dem Forschungsinteresse und dem Gegenstand.

- In der vorliegenden Studie wird der Fokus auf die Techniken der Zusammenfassung und der inhaltlichen Strukturierung gelegt, um untersuchen zu können, inwiefern betriebliche Entscheidungsprozesse bei der Ausbildungsplatzvergabe in drei ausgewählten Berufsbildern Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufweisen. Dazu ist es nötig, das Ausgangsmaterial inhaltlich einer Reduktion zu unterziehen, die sich aus einer Abfolge von Schritten ergibt. Das Grundprinzip der zusammenfassenden Inhaltsanalyse besteht darin, das Material durch den Einsatz von Makrooperatoren, also durch Auslassen, Generalisieren, Konstruieren, Integrieren, Selegieren und Bündeln auf ein zuvor definiertes Abstraktionsniveau zu bringen. Die erreichte Abstraktionsebene kann immer weiter verallgemeinert werden, das heißt, die Zusammenfassung wird immer abstrakter (Mayring 2008, S. 59). Dieser Prozess lässt sich freilich nicht unendlich fortführen; er findet dann ein Ende, wenn der erreichte Abstraktionsgrad der Beantwortung der Fragestellungen gerade noch dienlich ist. Da es der qualitativen Forschung in dieser Studie vorrangig um Argumentationsmuster geht, ergibt sich für den Forscher eine doppelte Herausforderung: Erstens sollte das Textmaterial in seinem reduzierten Gehalt immer noch anschaulich genug sein, um Deutungen, Orientierungen, Zielsetzungen der befragten Experten belegen zu können und zweitens ist bei der Darstellung der Ergebnisse eine Form zu wählen, die sowohl die Arbeit an der Abstraktion des Ausgangsmaterials zum Ausdruck bringt als auch die Lesbarkeit gewährleistet.
- Nach Mayring (2008, S. 60) ergibt sich für die zusammenfassende Inhaltsanalyse folgendes Ablaufmodell:



Abb. 8: Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (nach Mayring 2008, S. 60)

Die Z1- bis Z4-Regeln (‚Z‘ steht für ‚Zusammenfassung‘) beziehen sich auf die vier Stellen, an denen das Material reduziert wird:

- „Z1: Paraphrasierung
 - Z1.1 Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen!
 - Z1.2 Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!
 - Z1.3 Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!
- Z2: Generalisierung auf das Abstraktionsniveau
 - Z2.1 Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, so dass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind!
 - Z2.2 Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise!
 - Z2.3 Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen!
 - Z2.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zuhilfe!
- Z3: Erste Reduktion
 - Z3.1 Streiche bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten!
 - Z3.2 Streiche Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet werden!
 - Z3.3 Übernehme die Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden (Selektion)!
 - Z3.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zuhilfe!

Z4: Zweite Reduktion

Z4.1 Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammen!

Z4.2 Fasse Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen (Konstruktion/Integration)!

Z4.3 Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion/Integration)!

Z4.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zuhilfe!“ (Mayring 2008, S. 62)

Es ist naheliegend, dass bei einem sehr umfangreichen Ausgangsmaterial nicht für jedes Transkript alle sieben Schritte vollzogen werden können. Das Ablaufmodell muss in einem solchen Fall an das Datenmaterial und die Fragestellungen angepasst werden. Mayring (2008, S. 61) hierzu:

„Bei großen Datenmengen ist es oft nicht mehr möglich, alle inhaltstragenden Textstellen zu paraphrasieren. Hier können mehrere Analyseschritte zusammengefasst werden. Die Textstellen werden gleich auf das angestrebte Abstraktionsniveau transformiert. Vor dem Herausschreiben jeder neuen generalisierten Paraphrase wird überprüft, ob sie nicht schon in den bisherigen enthalten ist, ob sie nicht mit anderen generalisierten Paraphrasen in bezug [sic] steht, so dass sie bündelbar, konstruierbar, integrierbar zu einer neuen Aussage ist.“

Die Verfasserin hat sich an diesem Vorgehen orientiert und die Schritte 2 bis 5 in einen Arbeitsgang integriert. An der Zielsetzung, durch zunehmende Abstraktion zur Zusammenstellung eines Kategoriensystems zu gelangen, ändert sich dadurch nichts.

Die Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial kann als beendet betrachtet werden, wenn

- die entwickelten Kategorien saturiert sind, das heißt, wenn es keine neuen inhaltsanalytisch relevante Nennungen mehr gibt, die einer Kategorie zugeordnet werden können,
- es gelungen ist, sämtliche inhaltsanalytisch relevante Nennungen unter einer Kategorie zu subsumieren, so dass es keiner ‚Rest‘-Kategorie für nicht zuordenbare Nennungen bedarf.

3.4.3 Computergestütztes Arbeiten mit den qualitativen Daten

Da der Arbeit ein großer Datenbestand zugrunde liegt, bietet sich ein softwaregesteuertes Verfahren zur Unterstützung der Datenauswertung an. Die Verfasserin entscheidet sich zum Einsatz der Software MAXQDA aus folgenden Gründen:

- Umfangreiches Transkriptmaterial lässt sich im *Rich-Text*-Format in die Software einlesen und gegebenenfalls im Textverarbeitungsmodus auch korrigieren. Die Einrichtung von ‚Textgruppen‘ ermöglicht ein Sortieren der Transkripte nach den Vorgaben des Forschungsgegenstands. Konkret: In der vorliegenden Arbeitsdatei werden die Transkripte den drei Textgruppen Industriekaufmann/-frau, Feinwerkmechaniker/Feinwerkmechanikerin und Mechatroniker/Mechatronikerin zugeordnet.
- Per *Drag-and-Drop* können inhaltsanalytisch relevante Nennungen bequem einer Kategorie zugewiesen werden.
- Die Zusammenstellung der Kategorien (*codes*‘ genannt) wird in einem eigenen Bildschirmabschnitt angezeigt und kann je nach Forschungsbedarf überarbeitet werden. Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse steht ein Kategoriensystem im Zentrum, es wird jedoch üblicherweise während des Codierprozesses „in Rückkopplungsschleifen überarbeitet“ (Mayring 2012, S. 474).

- Die codierten Textstellen („codings“ genannt) werden mit den entsprechenden Quellenangaben aus den Interviews separat aufgelistet („text retrieval“). Durch die Eingabe von Suchkriterien lässt sich die Anzeige der codings variieren.

Aus den oben genannten Vorzügen wird deutlich, dass es der Verfasserin primär um eine Entlastung „von mühevollen mechanischen Aufgaben“ (Kelle 2012, S. 500) geht, weniger um eine Hilfestellung bei der eigentlichen Analyse und schon gar nicht um eine Interpretation der kategorial strukturierten Textpassagen, wie die in der Literatur häufig verwendete Bezeichnung „computer-gestützte qualitative Datenanalyse“ vermuten lässt. Kelle (2012, S. 488) zu dieser Formulierung:

„Diese Begriffswahl [computer-gestützte qualitative Datenanalyse, Erg. T.L.] ist nicht unproblematisch, weil sie dem Missverständnis Vorschub leistet, Computerprogramme wie [...] könnten in ähnlicher Weise zur Analyse von Textdaten verwendet werden wie die Statistiksoftware SPSS zur Durchführung von statistischen Analysen. Im Unterschied etwa zu Statistikprogrammpaketen sind solche Programme jedoch nicht Werkzeug zur *Analyse*, sondern zur *Strukturierung* und *Organisation* von Textdaten [Hervorhebungen durch den Autor]. Die von ihnen angebotenen Möglichkeiten der Datenorganisation haben allerdings weit reichende methodologische Implikationen für die Gestaltung des Analyseprozesses und für die Validität seiner Ergebnisse.“

Um diese Problematik zu veranschaulichen, wird im Folgenden der Blick darauf gelegt, welche Arbeitsschritte beim Codieren mit einer QDA (Qualitative Datenanalyse)-Software anfallen (vgl. Kuckartz 2007).

- Zunächst wird das Datenmaterial in MAXQDA importiert. Da die theoretischen Befunde und die Befunde aus der Voruntersuchung auf berufsbildspezifische Unterscheidungen in den betrieblichen Rekrutierungsverfahren hinweisen, werden gleich zu Beginn der Arbeit für die drei zu untersuchenden Berufsbilder Textgruppen eingerichtet, innerhalb derer die fertigen Interviewtranskripte abgespeichert werden. Dies bietet den Vorteil, dass bei der späteren Arbeit sowohl einzelne Interviews als auch ganze Textgruppen einer vergleichenden Betrachtung unterzogen werden können.
- Um mit den Texten arbeiten, das heißt inhaltsanalytisch relevante Nennungen identifizieren zu können, müssen vorab entsprechende inhaltliche Selektionskriterien definiert werden. Das Ziel zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse besteht ja gerade darin, einen umfangreichen Textbestand auf ‚das Wesentliche‘ zu reduzieren – worin ‚das Wesentliche‘ besteht, richtet sich nach dem Forschungsgegenstand. Analog zu allen Fragestellungen wird jeweils definiert, wann ein Textsegment für die Auswertung relevant wird, zum Beispiel, wenn es Aussagen darüber macht,
 - welche Rolle der Bildungsabschluss bei den betrieblichen Auswahlverfahren spielt,
 - welche Rolle die Herkunftsschulart spielt,
 - inwiefern ökonomische Interessen bei der Ausbildungsplatzvergabe artikuliert werden.
- Bislang wurde allgemein von „Textstellen“ oder „Textsegmenten“ gesprochen. Nun ist innerhalb der Dateien zu spezifizieren, welche Analysegröße den inhaltsanalytisch relevanten Nennungen zugrunde liegt. Bei Kuckartz (2007, S. 23/24) finden sich hierzu Vorschläge, die von denen Mayrings (2008, S. 53) teilweise abweichen: „Hinsichtlich der Festlegung der Grenzen eines Textsegments ist man bei moderner QDA-Software völlig frei. Ein Segment kann nur aus einem Wort, einem oder wenigen Sätzen oder auch aus längeren Textpassagen bestehen.“ Die Verfasserin ist der Ansicht, dass Ein-Wort-Segmente dem Ansinnen qualitativer Forschung, Sinn zu rekonstruieren, widersprechen. Zur Überprüfung kann mit Hilfe der Soft-

ware ohnehin problemlos auf die umgebende Textstelle zurückgegriffen werden, was jedoch auf Dauer den Arbeitsablauf behindert. Insofern gehen die Sinneinheiten in der vorliegenden Studie stets über Einzelwörter hinaus.

- Die Markierung relevanter Textsegmente und die Zuweisung zu einer aussagekräftigen Kategorie – in der Terminologie von MAXQDA ist anstatt Kategorien von *codes* die Rede – wird als „Codierung“ bezeichnet (Kuckartz 2007, S. 23). Nachfolgende Codierungen können sich je nach Inhalt entweder auf denselben Code oder auf einen anderen Code beziehen. So entsteht sukzessive ein Codesystem, das sich im Laufe des Arbeitsprozesses durch über- oder untergeordnete *codes* beliebig erweitern oder kürzen lässt. Eine Modifikation des Codesystems ist im Rahmen qualitativer Inhaltsanalyse prinzipiell gewollt, um das Codesystem optimal an das Material anpassen zu können.

Die vorliegende Softwareversion ermöglicht in technischer Hinsicht eine Ausdifferenzierung des Codesystems auf 11 Ebenen. Dies mag technisch eine interessante Option sein, macht inhaltsanalytisch jedoch keinen Sinn, da sich subjektive Deutungsmuster und Relevanzhorizonte nicht über 11 Abstraktionsebenen hinweg nachvollziehen lassen.

Exemplarisch soll der Ablauf einer Codierung verdeutlicht werden:

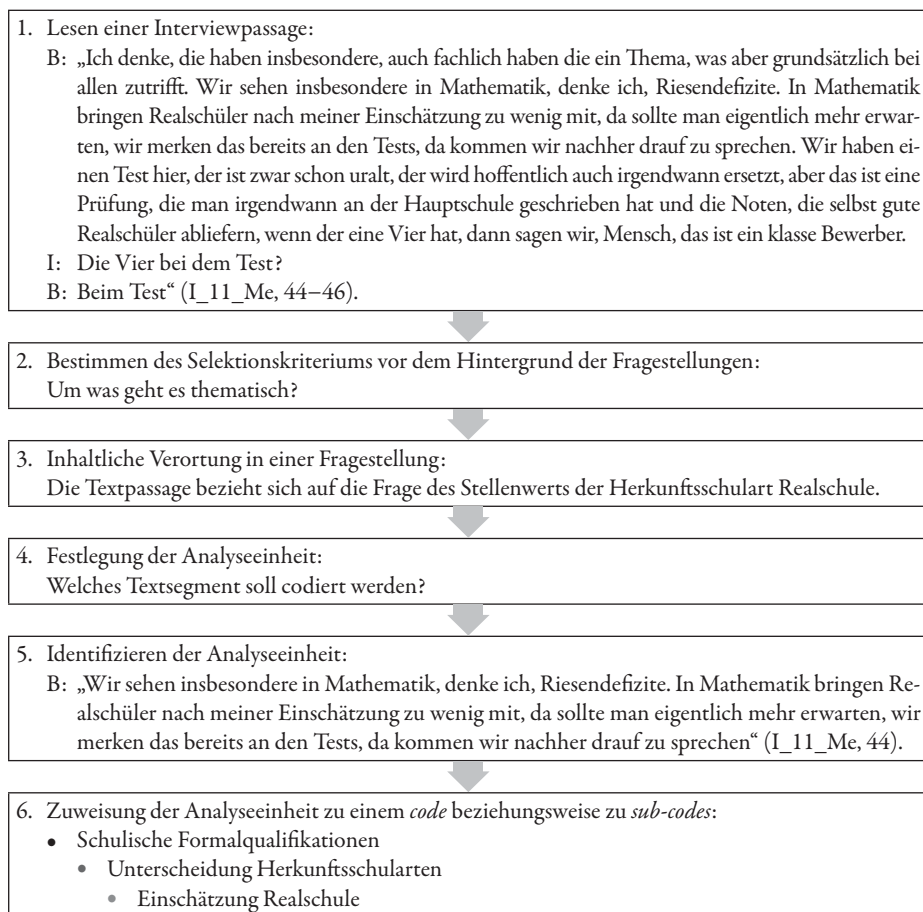


Abb. 9: Ablaufmodell einer Codierung

- Die Bildung der *codes* erfolgt sowohl deduktiv mithilfe theoretischer Erwägungen als auch induktiv aus dem Material heraus. Sogenanntes „In-Vivo-Codieren“ (Kuckartz 2007, S. 67), bei dem Formulierungen der Befragten unmittelbar als *codes* übernommen werden (können), ist für die vorliegende Arbeit nicht bedeutsam. Die Verfasserin vermutet als Ursache einen Zusammenhang zu bereits recht gut erforschten benachbarten Untersuchungsgegenständen und zur Strukturierung des Interviewleitfadens.
- Im Laufe des Codierungsprozesses stellt sich die Frage, ob Doppel- oder Mehrfachcodierungen zulässig oder überhaupt sinnvoll sind. Folgt man konsequent dem Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring (2008, S. 60), so ergibt sich dieses Problem erst gar nicht, da eine inhaltliche Reduktion der Analyseeinheiten gemäß den Schritten 2 bis 5 zwangsläufig zu einer spezifischen Aussage in Form einer „Kategorie“ führt. Andere Analyseeinheiten können freilich durch diverse Reduktionsschritte zur selben Kategorie führen; es wäre jedoch unsinnig, eine streng regelgeleitete sprachliche Reduktion ein und derselben Analyseeinheit letztlich in zwei verschiedene Kategorien münden zu lassen.
Im Codierungsverfahren mit MAXQDA finden die Schritte 2 bis 5 in der von Mayring (ebd.) beschriebenen Form keinerlei Anwendung. Anstelle einer wiederholbaren sukzessiven sprachlichen Reduzierung des *Ausgangsmaterials* bietet das Programm Möglichkeiten zur Ausdifferenzierung des *Codesystems*. Ausgewählte *codes* in eine hierarchische Ordnung zu bringen, um mit ihnen ein System zu erstellen, folgt jedoch einer anderen Logik als die Reduktion von Textmaterial. Da das ursprüngliche Textmaterial im Grunde in einem einzigen Arbeitsschritt, nämlich per *Drag-and-Drop*, in einen *code* überführt wird, ist die ‚Anfälligkeit‘ für Doppel- oder gar Mehrfachcodierungen eher gegeben. Anders ausgedrückt: Es wird codiert, ohne den langwierigen sprachlichen Reduktionsprozess durchlaufen zu haben.
Kuckartz et al. (2008, S. 37) empfehlen, das Kategoriensystem trennscharf zu formulieren, um möglichst eindeutig codieren zu können. Generell sind doppelte oder mehrfache Codierungen beim computergestützten Arbeiten mit qualitativen Daten aber nicht ausgeschlossen. Bei ihrem Auftreten ist es ratsam, zu überprüfen, ob eine Überschneidung mit mangelnder Trennschärfe der *codes* zu tun hat oder durch die thematische Struktur bedingt ist. Auch in der vorliegenden Studie gibt es häufig Doppelcodierungen, was jedoch für die spätere Interpretation nicht problematisch ist, da die einzelnen Textpassagen ohnehin nochmals kategorieneise betrachtet werden müssen.
- Das Resultat der computergestützten Codierung aller inhaltsanalytisch bedeutsamen Nennungen in den 65 Transkripten ist ein Codesystem, das sich aus 4330 Codierungen zusammensetzt und am Bildschirm entweder als hierarchisches System in einer Baumstruktur oder im Tabellenformat visualisiert wird.

Betrieblicher Rekrutierungsprozess

- Außerbetriebliche Einflussfaktoren
- Schulische Formalqualifikationen
 - Neue Formen der Leistungsbeurteilung
 - Verbalbeurteilungen
 - Verhalten/Mitarbeit
 - Entscheidungsrelevante Schulfächer und Noten
 - Aussagekraft Schulnoten für Unternehmen

- Unterscheidung Herkunftsschularten
 - Einschätzung berufliches Gymnasium
 - Einschätzung Berufskolleg
 - Einschätzung Werkrealschule
 - Einschätzung Berufsfachschule
 - Einschätzung allgemeinbildendes Gymnasium
 - Einschätzung Realschule
 - Einschätzung Hauptschule
- Bildungsabschluss
- Schulische Fächerverbünde
 - Probleme der Fächerverbünde
 - Chancen der Fächerverbünde
- Formen der Rekrutierung
 - Vorbereitung des Bewerbers
 - Zusammenwirken/Ausgleichsmöglichkeiten
 - Bewerbungsunterlagen
 - Schriftlicher Test
 - Vorstellungsgespräch
 - Assessment/Assessment-Elemente
 - Praktikum/Probearbeit
 - Begründung/Funktionen Rekrutierungsverfahren
 - Zusammenhang Schulnoten-Rekrutierungsprozess
- Geschlecht
- Migrationshintergrund
- Elternhaus
- Unternehmenskultur
 - Betriebliche Logiken
 - Nachwuchsförderung
 - Förderung Mädchen
 - Förderung Jungen
- Persönlichkeit des Bewerbers
- Allgemeinbildung
- Defizite der Bewerber
- Lehrberufprofessionalität
 - Lehrerbildung
 - Unterricht
 - Organisation Schule
 - Lernzeit
 - Kooperationsformen Schule-Betrieb
 - Schulversuch: 3 Tage Schule, 2 Tage Betrieb
 - Weitere Formen der Ausgestaltung
 - Funktionen für Unternehmen
 - Arbeitsamt

Abb. 10: Codesystem zum betrieblichen Rekrutierungsprozess⁵¹

⁵¹ Aus forschungsökonomischen Gründen konnte nur ein Teil der ausgewiesenen Kategorien ausgewertet und interpretiert werden. Ursprünglich war angedacht, anhand des Übergangs von der Schule in die duale Berufsausbildung auch das professionelle Handeln von Lehrkräften in Schule und Unterricht in den Blick zu nehmen.

Allerdings darf obiges Codesystem nicht als ‚Ergebnis‘ einer qualitativen Analyse gewertet werden, denn die eigentlich zentrale Aufgabe qualitativer Forschung, die Interpretation der Daten, steht noch bevor. Von der Logik des Codesystems zur Logik der Darstellung der Interpretation eine Brücke zu bauen, ist eine gegen Ende des Forschungsprozesses wichtige Aufgabe. Sämtliche einer Kategorie zugehörige Textpassagen wurden bis zu diesem Arbeitsschritt lediglich in übersichtlicher Form geordnet und abgespeichert; was sie letztlich zur Beantwortung der Fragestellungen beitragen, ist noch ungeklärt und vom Forscher erst noch darzustellen.

Nicht umsonst spricht Bude (2012, S. 569) im Zusammenhang mit qualitativen Methoden und ihrer Forschungspraxis von der „Kunst der Interpretation“. Jene Interpretations- und Schreibleistung kann dem Forscher nicht abgenommen werden, ein computergestütztes Verfahren leistet dafür aber eine wichtige Vorarbeit. Bude (2012, S. 575/576) zum Schreiben selbst: „Für die qualitative Sozialforschung ist ein gewisses Formbewusstsein für die Kunst des Schreibens deshalb so wichtig, weil sich erst durch die Darstellung die Plausibilität der Forschung und die Generalisierbarkeit ihrer Ergebnisse erweist.“

3.4.4 Analysebeispiel

Anhand des Interviews I_34_Me, das dem Leser durch die Ausführungen zur Transkription bereits bekannt ist, soll die Darstellung der *codings* in MAXQDA veranschaulicht werden. Sie befinden sich wie die dazugehörige Transkription im Anhang dieser Arbeit.

Bei MAXQDA ist zu unterscheiden zwischen der Bildschirmansicht und der Druckversion. In der Bildschirmansicht sind sämtliche Codierungen als Balken am linken Textrand angebracht. Die Länge eines Balkens kennzeichnet den Umfang einer codierten Textpassage. In der exportierten Datei, das heißt in der Druckversion, erscheinen die *codings* in der Reihenfolge ihres Auftretens im Transkript, versehen mit folgenden Angaben:

- Textbezeichnung, also hier zum Beispiel Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me,
- Gewichtung (Codierungen können gewichtet werden; dies entfällt hier, da für die Interpretation alle Codierungen als gleich relevant betrachtet werden),
- Position (Nummerierung der Redeabschnitte) und
- Code/s.

Im Anhang sind exemplarisch alle *codings* des Interviews I_34_Me aufgelistet. Für die Forscherin ergibt sich nach dem Erstellen der Codierungen, ähnlich wie bei Mayring (2008), die Notwendigkeit zur Reduktion. Das heißt:

- 1. Die *codings*, die zunächst noch unsortiert aufgelistet sind, müssen in eine thematische Struktur überführt werden. Hierzu bieten die Forschungsfragen eine erste Orientierung.
- 2. Zu jeder Forschungsfrage werden die relevanten *codings* gelesen und zusammengefasst.
- 3. Das Textmaterial muss nach der Interpretation in eine schriftliche Form gebracht werden, die eine Nachvollziehbarkeit und Generalisation erlaubt.
- 4. Innerhalb jeder Text- respektive Fallgruppe können somit die zentralen Themen herausgearbeitet werden. Danach ist zu prüfen, inwiefern sich innerhalb einer Fallgruppe und auch über alle drei Fallgruppen hinweg Parallelen und Abgrenzungen in den Argumentationen finden lassen. Dieser Vergleich mündet in eine Synopse.

Die Schritte 1 bis 3 werden zweckmäßigerweise nicht fallweise, sondern fallgruppenweise durchgeführt.

Um im Überblick sehen zu können, welche *codes* im Transkript bedient werden und wie viele *codings* jeweils zu einem *code* gehören, gibt MAXQDA im *Code-Matrix-Browser* eine Listenansicht aus.

Codesystem		I_34_Me
[-] Betrieblicher Rekrutierungsprozess		
[-] [-] Außerbetriebliche Einflussfaktoren		1
[-] [-] Schulische Formalqualifikationen		
[-] [-] [-] Neue Formen der Leistungsbeurteilung		2
[-] [-] [-] Verbalbeurteilungen		2
[-] [-] [-] Verhalten/Mitarbeit		2
[-] [-] [-] Entscheidungsrelevante Schulfächer und Noten		6
[-] [-] [-] Aussagekraft Schulnoten für Unternehmen		6
[-] [-] [-] Unterscheidung Herkunftsschularten		2
[-] [-] [-] [-] Einschätzung berufliches Gymnasium		
[-] [-] [-] [-] Einschätzung Berufskolleg		1
[-] [-] [-] [-] Einschätzung Werkrealschule		2
[-] [-] [-] [-] Einschätzung Berufsfachschule		1
[-] [-] [-] [-] Einschätzung allgemein bild. Gymnasium		1
[-] [-] [-] [-] Einschätzung Realschule		1
[-] [-] [-] [-] Einschätzung Hauptschule		1
[-] [-] [-] [-] Bildungsabschluss		1
[-] [-] [-] [-] Schulische Fächerverbünde		
[-] [-] [-] [-] [-] Probleme der Fächerverbünde		4
[-] [-] [-] [-] [-] Chancen der Fächerverbünde		
[-] [-] [-] [-] Formen der Rekrutierung		
[-] [-] [-] [-] [-] Vorbereitung des Bewerbers		1
[-] [-] [-] [-] [-] Zusammenwirken/Ausgleichsmöglichkeiten		1
[-] [-] [-] [-] [-] Bewerbungsunterlagen		2
[-] [-] [-] [-] [-] Schriftlicher Test		
[-] [-] [-] [-] [-] Vorstellungsgespräch		6
[-] [-] [-] [-] [-] Assessment/Assessment-Elemente		1
[-] [-] [-] [-] [-] Praktikum/Probearbeit		1
[-] [-] [-] [-] [-] Begründung/Funktionen Rekrutierungsverfahren		2
[-] [-] [-] [-] [-] Zusammenhang Schulnoten-Rekrutierungsprozess		1
[-] [-] [-] [-] Geschlecht		1
[-] [-] [-] [-] Migrationshintergrund		
[-] [-] [-] [-] Elternhaus		2
[-] [-] [-] [-] Unternehmenskultur		3
[-] [-] [-] [-] [-] Betriebliche Logiken		2
[-] [-] [-] [-] [-] [-] Nachwuchsförderung		
[-] [-] [-] [-] [-] [-] [-] Förderung Mädchen		2
[-] [-] [-] [-] [-] [-] [-] Förderung Jungen		
[-] [-] [-] [-] [-] Persönlichkeit des Bewerbers		4
[-] [-] [-] [-] [-] Allgemeinbildung		1
[-] [-] [-] [-] [-] Defizite der Bewerber		2
[-] [-] [-] [-] [-] Lehrprofessionalität		9

Abb. 11: Anzahl und Übersicht der Codierungen in I_34_Me⁵²

Dieses *Visual Tool* ist nach Ansicht der Verfasserin nur bedingt aussagekräftig. Zwar gibt es Aufschluss über die Häufigkeit der Codierungen, aber aus dieser lässt sich nichts über die inhaltliche Ausprägung der Kategorien sagen. Um hierzu Aussagen machen zu können, ist eine Sichtung der codierten Textpassagen erforderlich (s. Kapitel 4).

3.5 Entscheidungsfelder des Forschungsprozesses

Im Laufe dieses Forschungsprozesses wurden, wie in den vorherigen Kapiteln beschrieben, eine Reihe von für den Erkenntnisgewinn relevanten Entscheidungen herbeigeführt. Um dem Leser

⁵² Um die Ansicht aus MAXQDA im *Screenshot* auf einer Seite ausgeben zu können, wurden die Unterkategorien der Kategorie 'Lehrprofessionalität', die, wie bereits erwähnt, nicht in die Auswertung und Interpretation einging, ausgeblendet.

die zentralen Gelenkstellen der forschungsmethodischen Überlegungen nochmals zusammenfassend vor Augen zu führen, wird die folgende tabellarische Übersicht gewählt.

Tab. 32: Zentrale Entscheidungsfelder des Forschungsprozesses

Phasen des Forschungsprozesses	Komponente	Konstituierung des Designs
Vorbereitungsphase	Methodische Herangehensweise	Begründung eines qualitativen Vorgehens: <ul style="list-style-type: none"> • Raum für Selbstreflexivität der Befragten, • Bedeutungszuschreibungen von Handelnden vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Relevanzhorizonte, • Kontextsensitivität der Deutungsmuster.
Voruntersuchung	Präzisierung der Entscheidungsfelder	Elf Leitfadeninterviews mit Mitgliedsunternehmen der Industrie- und Handelskammer Stuttgart ergeben einen Modifizierungsbedarf für die Hauptuntersuchung im Hinblick auf die Berufsbilder, den Expertenstatus sowie das Erhebungsinstrument.
Daten-erhebung	Fallauswahl	Ein Fall umfasst die betrieblichen Entscheidungsprozesse, die zur Vergabe eines Ausbildungsplatzes in einem bestimmten Berufsbild führen. Er wird von einem am Entscheidungsprozess hauptamtlich Beteiligten rekonstruiert.
	Berufsbilder	Die betrieblichen Entscheidungsprozesse beziehen sich auf folgende Berufsbilder: Industriekaufmann/-frau, Mechatroniker/in, Feinwerkmechaniker/in. Sie werden zu einem hohen Anteil von Absolventen mit mittlerem Bildungsabschluss gewählt.
	Fallgruppen	Eine Fallgruppe umfasst die sich auf ein gemeinsames Berufsbild beziehenden Fälle.
	Sampling	Kriterien: <ul style="list-style-type: none"> • regionale Eingrenzung auf drei Landkreise, • mindestens zweijährige Erfahrung in der Personal-/Ausbildungsleitung, • unterschiedliche Betriebsgrößen, • sowohl Ballungszentren als auch ländliches Umfeld. Die Kombination der beiden Verfahren 1. Sampling nach vorab festgelegten Kriterien und 2. Sampling nach dem erweiterten Schneeballverfahren ergibt insgesamt N = 65.
	Feldzugang	Ein erster Zugang zum Feld erfolgt über <i>gatekeeper</i> der Industrie- und Handelskammer Stuttgart sowie der Handwerkskammer Stuttgart. Der weitere Feldzugang wird von ‚Experten‘ aus dem Feld gesteuert. Strukturelle Zugangsprobleme: <ul style="list-style-type: none"> • Unübersichtlichkeit des Feldes, • Fragilität der Forschungsfeldbeziehungen, • Immunreaktionen im Feld, • Erwartungen der Forschungsteilnehmer, • Arbeit an der Sicherung einer Vertrauensbasis.

Phasen des Forschungsprozesses	Komponente	Konstituierung des Designs
Daten-erhebung	Spezifizierung der Erhebungssituation	Begründung des Einsatzes von Leitfaden-Interviews: <ul style="list-style-type: none"> • Freiheitsgrade sowohl für den Interviewer als auch für den/die Gesprächspartner, • Orientierung an einem theoretisch begründeten Gegenstand und spezifischen Fragestellungen, • Anwendbarkeit bei einer größeren Gruppe von Merkmalsträgern.
	Interviewplanung und -organisation	Umgang mit mehreren Gesprächspartnern, Zeitbudget, Rolle als Interviewer, räumliche Situation, Umgang mit Störungen, Anonymisierung der Daten
	Aufbau des Interviewleitfadens	<ul style="list-style-type: none"> • Sondierungsfragen zur Erhebung der Relevanz des Themas für die Befragten, • Leitfadenfragen, • Ad-hoc-Fragen zur Vertiefung oder Erweiterung.
	Experten als Gesprächspartner	Sie verfügen über technisches Wissen, Prozess- und Deutungswissen, vermögen ihre Orientierungen praxiswirksam durchzusetzen und strukturieren die Handlungsbedingungen anderer Akteure in ihrem Umfeld mit.
Daten-aufbereitung	Transkription	Da die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht, wird nach den Regeln der Standardorthographie transkribiert. Die in die Transkription aufzunehmenden Merkmale konzentrieren sich auf verbale Verhaltensaspekte. In der Benutzer- und Lesefreundlichkeit wird die wichtigste Anforderung an das vorliegende Transkriptionssystem gesehen. Verwendete Audiotranskriptionssoftware: „f4“
Daten-auswertung	Aufgabenfeld der qualitativen Inhaltsanalyse	Vorrangig geht es um die Formulierung von Aussagen zum Untersuchungsgegenstand und einen Beitrag zur Theoriebildung.
	Bestimmung des Datenmaterials	Als Korpus für die Analyse werden die 65 Interviewtranskripte aus der Hauptstudie zugrunde gelegt.
	Festlegung der Analyseeinheiten	<ul style="list-style-type: none"> • Kodiereinheit: eine kleinstmögliche Sinneinheit respektive Proposition • Kontexteinheit: mehrere Sprechabschnitte • Auswertungseinheit: Abfolge der nacheinander auszuwertenden Textteile aus einem Erhebungszeitpunkt
	Auswahl der inhaltsanalytischen Techniken	Der Fokus wird auf die Techniken der Zusammenfassung und der inhaltlichen Strukturierung gelegt, um untersuchen zu können, inwiefern betriebliche Entscheidungsprozesse bei der Ausbildungsplatzvergabe in drei ausgewählten Berufsbildern Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufweisen. Dazu ist es nötig, das Ausgangsmaterial inhaltlich einer Reduktion zu unterziehen, die sich aus einer regelgeleiteten Abfolge von Schritten ergibt.

Phasen des Forschungsprozesses	Komponente	Konstituierung des Designs
Daten- auswertung	Codierung	<ul style="list-style-type: none"> • Sichten einer Analyseeinheit und Verortung in der entsprechenden Fragestellung • Zuweisung der Analyseeinheit zu einem <i>code</i> und gegebenenfalls zu <i>sub-codes</i> • Sukzessive Modifizierung des Codesystems
	Interpretation	<ul style="list-style-type: none"> • Die <i>codings</i> müssen in eine thematische Struktur überführt werden. Dazu bieten die Forschungsfragen eine erste Orientierung. • Zu jeder Forschungsfrage werden die relevanten <i>codings</i> gelesen und zusammengefasst. • Innerhalb jeder Fallgruppe werden die zentralen Themen herausgearbeitet. • Ein Vergleich zwischen den drei Fallgruppen ergibt Parallelen und Abgrenzungen in den Argumentationen.

Die codierten Textsegmente sind, wie oben in Tabelle 32 angegeben, Grundlage für ein interpretatives Arbeiten mit den Daten. Dieses zu erläutern und zu veranschaulichen, ist Gegenstand des Kapitels 4.

4 Darstellung und theoretische Generalisierung der Ergebnisse

Die Forschungsbefunde beziehen sich auf den Stellenwert der schulischen Formalqualifikationen sowie der Unternehmenskultur aus Sicht der befragten Unternehmen. Es werden zu jedem Problembereich jeweils nacheinander die Ergebnisse aus den drei Fallgruppen dargestellt, ehe Vergleichsdimensionen und fallgruppenübergreifende Handlungsmuster herausgearbeitet werden.

Zu den Kodierungen sei angemerkt, dass innerhalb der Fallgruppe der Industriekaufleute 1433 Textstellen kodiert wurden, die sich auf 21 Interviews verteilen. Die Anzahl der Kodierungen pro Text liegt zwischen 47 und 100, was – wie bei den beiden anderen Fallgruppen auch – auf den unterschiedlichen, inhaltsanalytisch relevanten Gehalt der Gespräche hinweist. Innerhalb der Fallgruppe der Mechatroniker kommen bei 21 Interviews zusammen 1377 Kodierungen vor. Auch hier schwankt die Anzahl der Kodierungen pro Text zwischen 44 und 115. Innerhalb der Fallgruppe der Feinwerkmechaniker fallen 1520 Kodierungen an. Diese verteilen sich auf 23 Interviews. Pro Text finden sich zwischen 42 und 84 Kodierungen.

Insgesamt liegen der Arbeit somit 4330 Kodierungen beziehungsweise inhaltsanalytisch relevante Nennungen zugrunde. Da von den Quantifizierungen nicht auf die Ausprägung der Kategorien geschlossen werden kann, ist eine inhaltliche Analyse der Argumentationsschemata unabdingbar. Den Anfang machen die Analysen zum Stellenwert der schulischen Formalqualifikationen.

4.1 Zum Problembereich der schulischen Formalqualifikationen

Im folgenden Teil werden die Ergebnisse zu der Frage vorgestellt, welche Rolle die schulischen Formalqualifikationen Bildungsabschluss, Herkunftsschulart, Schulfächer und Noten, Fächerverbünde und Kopfnoten für die Rekrutierungsentscheidungen in den drei benannten Berufsbildern spielen.⁵³

4.1.1 Die Relevanz des Bildungsabschlusses

Welche Relevanz der Bildungsabschluss der Bewerber für die Unternehmen hat, wird für die drei Berufsbilder jeweils getrennt erläutert.

4.1.1.1 Der Bildungsabschluss in der Fallgruppe Industriekaufleute

Es folgt ein tabellarischer Überblick über die Antworten der 21 Interviewpartner auf die Frage, welche Relevanz der Bildungsabschluss für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau hat.

⁵³ Hinweis zur besseren Verständlichkeit: Da die Befragung in Baden-Württemberg stattfand, sind die Bezeichnungen für die Bildungsabschlüsse, Herkunftsschularten, Schulfächer respektive Fächerverbünde sowie die Kopfnoten als bundeslandspezifisch zu betrachten.

Tab. 33: Bildungsabschlüsse in der Fallgruppe Industriekaufleute

Textbezeichnung	Akzeptierte Bildungsabschlüsse	Nicht akzeptierte Bildungsabschlüsse	Begründung/Ergänzung
I_02_In	Hauptschulabschluss (,gut'), Realschulabschluss	Hochschulreife	Persönlichkeit des Bewerbers steht im Vordergrund. Abiturient gilt als überqualifiziert.
I_08_In	Realschulabschluss, Hochschulreife	Hauptschulabschluss	Weiterführende Qualifikationen sind erwünscht.
I_09_In	Realschulabschluss	Hochschulreife	Möglichst Realschulabschluss plus Berufskolleg I. Abiturient mit Studienwunsch entspricht nicht dem Firmenbedarf.
I_10_In	Realschulabschluss	Hauptschulabschluss, Hochschulreife ungern	Realschulabschluss als Grundvoraussetzung für diesen Beruf.
I_12_In	Realschulabschluss, Hochschulreife	Hauptschulabschluss	Leistungsniveau der Realschüler oftmals nicht ausreichend für die Berufsschule.
I_13_In	Hauptschulabschluss (,sehr gut'), Realschulabschluss, Hochschulreife	Hauptschulabschluss schlechter als ,sehr gut'	Mäßiger Hauptschulabschluss gilt als Wagnis.
I_14_In	Mittlerer Bildungsabschluss, Hochschulreife	Hauptschulabschluss	Mehr Abiturienten in diesem Berufsbild erwünscht.
I_15_In	Realschulabschluss	Hauptschulabschluss	Hauptschüler werden nur für den gewerblichen Bereich ausgebildet.
I_19_In	Realschulabschluss, Hochschulreife	Hauptschulabschluss	Auch Berufskolleg erwünscht.
I_21_In	Mittlerer Bildungsabschluss	Hauptschulabschluss	Momentan sehr gute Erfahrungen mit mittlerem Bildungsabschluss.
I_22_In	Hochschulreife	Mittlerer Bildungsabschluss, Hauptschulabschluss	Ausbildung nur mit Zusatzqualifikation Fremdsprachen
I_24_In	Mittlerer Bildungsabschluss, Hochschulreife	Hauptschulabschluss	Kaufmännische Vororientierung erwünscht.
I_27_In	Mittlerer Bildungsabschluss	Hauptschulabschluss	Mittlerer Bildungsabschluss über Berufsfachschule ist akzeptiert.
I_28_In	Mittlerer Bildungsabschluss	Hauptschulabschluss	Hauptschulabsolventen haben Schwierigkeiten in der Berufsschule zu erwarten.
I_30_In	Mittlerer Bildungsabschluss	Hauptschulabschluss, Hochschulreife erworben auf allgemeinbildendem Gymnasium	Bewerber sollten kaufmännische Vorbildung mitbringen.

Textbezeichnung	Akzeptierte Bildungsabschlüsse	Nicht akzeptierte Bildungsabschlüsse	Begründung/Ergänzung
I_32_In	Mittlerer Bildungsabschluss	Hauptschulabschluss, Hochschulreife	Ausbildungszeit wird vom Unternehmen automatisch verkürzt angeboten. Bewerber mit Studienwunsch entspricht nicht dem Firmenbedarf.
I_44_In	Mittlerer Bildungsabschluss, Hochschulreife	Hauptschulabschluss	Realschulabschluss hat sich aus der Erfahrung heraus als geeignet erwiesen.
I_51_In	Mittlerer Bildungsabschluss, Hochschulreife	Hauptschulabschluss	Wirtschaftskundliche Vorbildung ist erwünscht.
I_56_In	Mittlerer Bildungsabschluss, Hochschulreife	Hauptschulabschluss	Ausbildungszeit wird automatisch verkürzt.
I_62_In	Mittlerer Bildungsabschluss	Hochschulabschluss	Bewerber mit Hochschulreife sind eher desinteressiert, haben Studienwunsch.
I_65_In	Hauptschulabschluss (‚gut‘), mittlerer Bildungsabschluss, Hochschulreife	Hauptschulabschluss schlechter als ‚gut‘	Wirtschaftskundliche Vorbildung ist erwünscht.

Von den 21 befragten Unternehmen, die Industriekaufleute ausbilden, akzeptieren 14,28 Prozent einen Hauptschulabschluss der Bewerber, daneben jedoch auch einen höheren Bildungsabschluss. Ein mittlerer Bildungsabschluss wird mit Ausnahme eines einzigen Unternehmens, das die Ausbildung nur in Verbindung mit der Zusatzqualifikation ‚Internationales Wirtschaftsmanagement mit zwei Fremdsprachen‘ anbietet und als Voraussetzung die Hochschulreife verlangt, von allen anderen Befragten akzeptiert. Er gilt somit als Standard-Abschluss, wird allerdings in Bezug auf seine Anschlussfähigkeit an die Anforderungen in der Berufsschule und auch in der betrieblichen Praxis durchaus kritisch hinterfragt, wie die Textstelle aus I_12_In belegt:

B: „Ja, und früher hatten wir keine Abiturienten, es hatten sich auch wenige beworben, wir hatten nur Realschüler hier in der Ausbildung. Und ich merke das auch in der Berufsschule, wir haben jetzt wieder Eine, die hat Realschule, die wäre jetzt schulisch im zweiten Lehrjahr sitzen geblieben. Gut, sie sagt halt, die Klasse wurde dann gespalten, weil halt viele die Verkürzung gemacht haben, wo jetzt auch der andere dabei war und jetzt schon fertig ist, dann haben die Lehrer gesagt, sie müsse sich beeilen, sie komme nicht mit, aber trotzdem. Oder Eine, die haben wir mal übernommen, die hat das Schulische gar nicht geschafft, die haben wir dann aber trotzdem übernommen, weil sie das Mündliche vor der IHK dann gemacht hatte. Es kristallisiert sich leider dann so etwas heraus. Also wie gesagt, wir nehmen *nicht mit Absicht* nur noch Abiturienten, sondern Realschülern würden wir gerne auch die Chance lassen, da schauen wir und wenn wir die Möglichkeit haben und sich so viele bewerben, und wir sind immer sehr früh dran mit dem Auswahlverfahren, dann sage ich, okay, dann nehme ich halt den, weil der hat das Abitur, hat sich auch bemüht und kommt auch super rüber beim Vorstellungsgespräch, oder insgesamt, jetzt haben wir wieder jemanden, die ist einfach schon etwas älter, ob sechzehn, neunzehn oder zwanzig Jahre, das sind halt wirklich Welten“ (I_12_In, 248).

Die Vorbehalte gegenüber einem mittleren Bildungsabschluss konzentrieren sich auf drei Aspekte:

- die schlechteren Resultate von Absolventen mit mittlerem Abschluss bei schriftlichen Testverfahren,
- den vergleichsweise schwächeren Eindruck, den Absolventen mit mittlerem Abschluss im Vorstellungsgespräch hinterlassen sowie
- die schlechteren Leistungen jener Absolventen in der Berufsschule.

Wenn im Vorstellungsgespräch den Abiturienten ein souveränerer Umgang mit der Bewerbungssituation attestiert wird, darf freilich auch deren entwicklungspsychologisch bedingter Vorsprung nicht in Vergessenheit geraten. Im Übrigen belegt die Lehr-/Lernforschung, dass Lernzeit und Lernerfolg miteinander korrelieren (vgl. zum Beispiel Helmke 2007). Insofern wäre es pädagogisch unredlich, beiden Gruppen mit einer vergleichbaren Erwartungshaltung zu begegnen.

Auffallend ist, dass 28,57 Prozent aller Befragten den Abschluss der Hochschulreife bei ihren Bewerbern entweder nicht oder nur ungern akzeptieren. Sie präferieren fast durchweg einen mittleren Bildungsabschluss; eines dieser Unternehmen zeigt sich auch Hauptschulabsolventen gegenüber aufgeschlossen, sofern deren Schulabschluss insgesamt mit der Note ‚Gut‘ bewertet wurde. Die Zurückhaltung gegenüber Hochschulabsolventen wird größtenteils mit derer antizipierter Berufswegeplanung begründet, die der firmenspezifischen Personalplanung zuwiderläuft:

B: „[...] Ich lege also Wert auf einen mittleren Bildungsabschluss. Mir persönlich ist es sogar gar nicht besonders Recht, wenn Fachhochschulreife beziehungsweise Abitur vorhanden ist. Wir bilden aus gutem Grunde aus, wir benötigen unsere Auszubildenden später einmal als Arbeitskräfte und sollte dann ein Großteil davon abgehen, um weiter zu studieren, dann habe ich relativ wenig davon. Am liebsten ist mir eigentlich die mittlere Reife“ (I_32_In, 31).

Weitere Argumente contra Hochschulreife beziehen sich auf das Passungsverhältnis zwischen den Qualifikationen des Bewerbers und den betrieblichen Erfordernissen. Eine vermutete Überqualifizierung des Bewerbers gleich zu Ausbildungsbeginn erweist sich keineswegs als förderlich, wie in folgender Antwort auf die Frage, ob auch Abiturienten zum Zuge kämen, zum Ausdruck kommt:

B: „Ganz ehrlich gesagt – *nein!* Also ich habe eine Bewerbung gehabt von einem Abiturienten, [...] der war auch schon im Ausland, hat ein Auslandsjahr gemacht, hat Englisch gelernt, das fand ich jetzt alles ein bisschen *zu viel* – also für sein Alter, siebzehn Jahre. Der war mir irgendwie ein bisschen (,) das hat mir (,) ja, das war mir schon zu viel (Lachen)“ (I_02_In, 20).

Vor dem Hintergrund seitheriger Erfahrungen der Betriebe wird häufig mit der mangelhaft ausgeprägten Berufsorientierung der Abiturienten argumentiert, die es ihnen erschwert, als ernstzunehmende Konkurrenten um Ausbildungsplätze in Erscheinung zu treten:

B: „Ja, also einfach vom Zeitraum her. Die kommen frühestens im März/April, wollen im gleichen Jahr noch anfangen, da habe ich dann immer das Gefühl, das sind diejenigen, die auf der Strecke geblieben sind. Und dementsprechend sind die dann auch in aller Regel, wenn man sie im Gespräch hat (Lachen).

I: Okay.

B: Oder das sind einfach die, die gar nicht wissen, wo sie eigentlich hinmöchten, die dann schon fast ein Jahr rummachen und gar nicht genau wissen – will ich oder will ich nicht? Was ich da in den letzten beiden Jahren gesehen habe, waren nicht gerade die Highlights – also von den Abiturienten“ (I_62_In, 20–22).

Insgesamt scheint das Kriterium ‚Bildungsabschluss‘ bei den angehenden Industriekaufleuten nicht das exklusive Kriterium für den Übergangserfolg zu sein, da sowohl bei den benannten Eingangsvoraussetzungen als auch bei der Bewertung der einzelnen Schulabschlüsse zum Teil disparate Vorgaben und Einschätzungen vorliegen. Dies ist auch den Unternehmen bewusst, die den Bildungsabschluss quasi als Entree für spätere Selektionsprozesse betrachten, die der Eignung der Bewerber auf elaboriertere Weise auf die Spur zu kommen suchen, wie aus dem folgenden Interviewausschnitt (I_32_In, 89–90) hervorgeht:

- I: „Also es ist nicht so, dass die Firma hier jetzt speziell Realschüler sucht mit Berufskolleg-Erfahrung?
 B: Nein, ich schätze mal, das wird auch noch später kommen, wenn es um die weichen Faktoren geht, weil die die wesentlich ausschlaggebenden sind. Deswegen sind das ein paar Einstiegsriterien für mich, was den Schulabschluss angeht und die anderen Sachen sind mir insgesamt wichtiger.“

4.1.1.2 Der Bildungsabschluss in der Fallgruppe Mechatroniker

Es folgt ein tabellarischer Überblick über die Antworten der 21 Interviewpartner auf die Frage, welche Relevanz der Bildungsabschluss für den Ausbildungsberuf Mechatroniker/Mechatronikerin hat.

Tab. 34: Bildungsabschlüsse in der Fallgruppe Mechatroniker

Textbezeichnung	Akzeptierte Bildungsabschlüsse	Nicht akzeptierte Bildungsabschlüsse	Begründung/Ergänzung
I_01_Me	Alle Bildungsabschlüsse		Eine Leistungsorientierung muss erkennbar sein.
I_03_Me	Realschulabschluss, Werkrealschulabschluss	Hauptschulabschluss	Hauptschulabsolventen sind den Anforderungen des Berufsbilds nicht gewachsen.
I_04_Me	Realschulabschluss, Hochschulreife	Hauptschulabschluss	Hauptschulabsolventen sind den Anforderungen des Berufsbilds nicht gewachsen.
I_05_Me	Hauptschulabschluss ('gut'), Mittlerer Bildungsabschluss		Fachspezifische Kenntnisse (Mathematik und Physik) sind vorrangig zu betrachten.
I_06_Me	Mittlerer Bildungsabschluss	Hauptschulabschluss, Hochschulreife	Komplexe Ausbildungs- und Prüfungsordnung bedingen mittleren Bildungsabschluss. Abiturienten werden bewusst andere Möglichkeiten angeboten.
I_07_Me	Künftig auch Hauptschulabschluss, derzeit Realschulabschluss	Hochschulreife	Profil des Bewerbers wird zukünftig wichtiger sein als ein formaler Abschluss.
I_11_Me	Realschulabschluss	Hauptschulabschluss	Die Ausbildung wird nur in Verbindung mit dem Berufskolleg angeboten.
I_18_Me	Realschulabschluss	Hauptschulabschluss	Fachliche Voraussetzungen in Physik und Mathematik bedingen einen mittleren Bildungsabschluss.
I_23_Me	Mittlerer Bildungsabschluss	Hauptschulabschluss	Ausbildungsniveau bedingt einen mittleren Bildungsabschluss.
I_25_Me	Mittlerer Bildungsabschluss, Hochschulreife	Hauptschulabschluss	Ausbildungsniveau bedingt einen mittleren Bildungsabschluss.

Textbezeichnung	Akzeptierte Bildungsabschlüsse	Nicht akzeptierte Bildungsabschlüsse	Begründung/Ergänzung
I_29_Me	Realschulabschluss, Hochschulreife	Hauptschulabschluss	Ausbildungsniveau bedingt einen mittleren Bildungsabschluss.
I_31_Me	Hauptschulabschluss ('gut'), Mittlerer Bildungsabschluss		Im Unternehmen sind bislang mehrheitlich Realschüler in diesem Berufsbild ausgebildet worden.
I_33_Me	Mittlerer Bildungsabschluss	Hauptschulabschluss	Früher wurde im Unternehmen der Hauptschulabschluss noch akzeptiert. Abiturienten bringen eher Studienwunsch mit.
I_34_Me	Hauptschulabschluss ('sehr gut'), Mittlerer Bildungsabschluss, Hochschulreife		Im Ausbildungsjahrgang wird eine Durchmischung der Schülergruppen angestrebt.
I_35_Me	Realschulabschluss	Hauptschulabschluss	Ausbildungsniveau bedingt einen mittleren Bildungsabschluss.
I_37_Me	Mittlerer Bildungsabschluss, Hochschulreife	Hauptschulabschluss	Hauptschulabsolventen sind den Anforderungen des Berufsbilds nicht gewachsen.
I_41_Me	Realschulabschluss, Hochschulreife	Hauptschulabschluss	Fachliche Voraussetzungen in Mathematik bedingen einen mittleren Bildungsabschluss.
I_43_Me	Mittlerer Bildungsabschluss	Hauptschulabschluss	Hauptschulabsolventen sind den Anforderungen des Berufsbilds nicht gewachsen.
I_47_Me	Mittlerer Bildungsabschluss	Hauptschulabschluss, Hochschulreife	Fachliche Voraussetzungen in Mathematik bedingen einen mittleren Bildungsabschluss. Abiturienten bringen eher Studienwunsch mit.
I_49_Me	Mittlerer Bildungsabschluss, Hochschulreife	Hauptschulabschluss	Hauptschulabsolventen sind den Anforderungen des Berufsbilds nicht gewachsen.
I_52_Me	Realschulabschluss, Hochschulreife	Hauptschulabschluss	Fachliche Voraussetzungen in Physik und Mathematik bedingen einen mittleren Bildungsabschluss.

23,80 Prozent der befragten Unternehmen, die zum Mechatroniker bzw. zur Mechatronikerin ausbilden, sind gewillt, neben einem weiterführenden Bildungsabschluss auch den Hauptschulabschluss bei ihren Bewerbern zu akzeptieren – allerdings mit einigen Auflagen, was den Notendurchschnitt anbelangt. Die Akzeptanz des Hauptschulabschlusses wird folgendermaßen begründet:

- Von betrieblicher Seite wird bewusst eine Durchmischung der potenziellen Auszubildenden in Bezug auf die Bildungsabschlüsse angestrebt, um Prozesse gegenseitiger Unterstützung innerhalb der Ausbildungsgruppen zu initiieren⁵⁴,

⁵⁴ Bislang liegen jedoch noch keine Erkenntnisse darüber vor, wie gut sich die auf solcherlei Annahmen konstituierten Gruppen in der betrieblichen Praxis bewährt haben. Diesbezügliche Erfahrungen der Unternehmen waren nicht Gegenstand dieser Untersuchung, könnten aber, wenn es um die Frage nach den Gelingensbedingungen 'erfolgreicher Ausbildungsteams' geht, von Interesse sein.

- Im Vordergrund steht die Leistungsorientierung des Bewerbers, deren individuelle Ausprägung nicht aus dem Vorhandensein bestimmter Bildungsabschlüsse deduziert wird; Leistungsorientierung wird hier verstanden als supraformale Kategorie,
- Künftig wird die gelungene Profilbildung des Bewerbers für den Erhalt eines Ausbildungsplatzangebots eine wichtigere Rolle spielen als der bloße Abgleich mit schulischen Formalqualifikationen, wozu auch der Bildungsabschluss zählt; die Öffnung zur Hauptschule kann hierbei nur die logische Konsequenz sein. Die Ausbildungsleitung in I_07_Me, 34 skizziert diese neue Perspektive, wenn sie nüchtern konstatiert:

„Wir wählen momentan so aus, als ob wir ein dreigliedriges Berufsbildungssystem haben, *haben wir aber nicht*, sondern wir haben im Prinzip einen barrierefreien Zugang zu den Ausbildungsberufen und wir müssen zukünftig *stärker auf Potenziale und Profile achten als auf formale Abschlüsse*.“

Die Forderung nach stärkerer Profilbildung bei den Bewerbern, so vertretbar sie auf den ersten Blick auch erscheinen mag, darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich damit in erster Linie die Betriebe einen großen Dienst erweisen, weil sich implizit eine noch engere Orientierung an firmenspezifischen Erwägungen durchzusetzen beginnt. Profilbildung ist stets nützlich für diejenigen, die qua Amt in der Lage sind, das jeweilige Profil zu definieren – für die Schulen und Schularten wird zu überlegen sein, inwiefern sie die Bewerber auf dieses Erfordernis vorbereiten können, denn es wird alleine schon im Unternehmensinteresse nicht darum gehen, bei einer Profilbildung die fachlichen Aspekte zu vernachlässigen, sondern diese mit Komponenten anzureichern, die sich einer systematischen Kultivierung von Seiten der Schule wohl zunächst eher entziehen könnten.

Wenn und sofern der Hauptschulabschluss Akzeptanz findet, dann geschieht dies aus Gründen, die allesamt die Frage nach seinem inhaltlichen Stellenwert ausblenden. Mit anderen Worten, diejenigen, die für die Verankerung des Hauptschulabschlusses in der Mechatronikerausbildung plädieren, tun dies primär nicht aus fachlichen Erwägungen, sondern eher aus strategisch-strukturellen Überlegungen heraus.

Im Gegenzug argumentieren diejenigen Unternehmen, die mindestens einen mittleren Bildungsabschluss erwarten und diesen als Standard-Abschluss betrachten, mit den fachlichen Defiziten der Hauptschulabsolventen. In der Berufsschule muss sich der zukünftige Mechatroniker zum Beispiel recht früh mit Trigonometrie auseinandersetzen, was ein profundes Vorwissen in Mathematik erfordert:

I: „Gut. Noch mal eine Frage zum Bildungsabschluss. Hauptschüler kommen nicht in Frage?

B: Beim Mechatroniker *ganz, ganz schwer*. Da muss dann schon ein Schnitt von Eins Komma (.) vorhanden sein. Einfach auf Grund dessen, dass die Mathematikvorkenntnisse auf der Hauptschule doch relativ weit im Hintertreffen liegen. Das heißt, Mechatroniker fangen in der Berufsschule mit Pythagoras, Trigonometrie an, das brauchen die gleich von Anfang an. Und wenn man da gar keine Ahnung hat von Dreiecken und wie die Winkel heißen, dass man das schon mal gemacht hat, dann wird es doch relativ schwer für den Einzelnen.

I: Pythagoras, Trigonometrie, haben Sie gesagt?

B: Sinus, Kosinus, Tangens. Winkelfunktionen“ (I_41_Me, 47–50).

Der Anteil derjenigen Betriebe, die von vornherein keinen Hochschulabschluss für ihre Mechatroniker wünschen, liegt mit 14,28 Prozent recht niedrig. Hierbei wird ähnlich argumentiert wie in der Fallgruppe der Industriekaufleute: die Unternehmen sind zunächst bestrebt, für ihren eigenen Bedarf auszubilden und die Auszubildenden später an das Unternehmen zu binden. Ein Studienwunsch von Seiten des Bewerbers liefe diesen Plänen zuwider. Des Weiteren sind sich

die Betriebe ihrer Verantwortung für Abiturienten durchaus bewusst, indem sie den Interessenten entweder spezielle Ausbildungsprogramme mit Zusatzqualifikation oder duale Studiengänge anbieten.

Im Gegensatz zu den Industriekaufleuten zeichnet sich bei der Fallgruppe der Mechatroniker ein mittlerer Bildungsabschluss als richtungsweisende Norm ab, die von keinem der Befragten in Zweifel gezogen wird. Allerdings sind 42,85 Prozent der Befragten alternativ zu einem mittleren Bildungsabschluss auch der Hochschulreife gegenüber aufgeschlossen und begründen ihren Standpunkt mit den hohen fachlichen Anforderungen, die das Berufsbild Mechatroniker/ Mechatronikerin aufgrund seiner Zusammenführung von Mechanik und Elektrotechnik mit sich bringt.

4.1.1.3 Der Bildungsabschluss in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker

Es folgt ein tabellarischer Überblick über die Antworten der 23 Interviewpartner auf die Frage, welche Relevanz der Bildungsabschluss für den Ausbildungsberuf Feinwerkmechaniker/Feinwerkmechanikerin hat.

Tab. 35: Bildungsabschlüsse in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker

Textbezeichnung	Akzeptierte Bildungsabschlüsse	Nicht akzeptierte Bildungsabschlüsse	Begründung/Ergänzung
I_16_Fe	Hauptschulabschluss, Mittlerer Bildungsabschluss		Realschulabschluss wird präferiert, da die Absolventen fachlich leistungsfähiger sind.
I_17_Fe	Hauptschulabschluss, Mittlerer Bildungsabschluss	Hochschulreife	Praktische Veranlagung des Bewerbers zählt vorrangig.
I_20_Fe	Bildungsabschluss ist unerheblich.		Praktische Veranlagung des Bewerbers zählt vorrangig.
I_36_Fe	Hauptschulabschluss, Mittlerer Bildungsabschluss		Hauptschulabschluss wird präferiert, um den Bewerber längerfristig an das Unternehmen binden zu können.
I_38_Fe	Hauptschulabschluss, Mittlerer Bildungsabschluss	Hochschulreife	Abiturienten bleiben dem Unternehmen nach der Ausbildung nicht erhalten.
I_39_Fe	Hauptschulabschluss, Mittlerer Bildungsabschluss, Hochschulreife		Hochschulreife wird präferiert, da die Absolventen selbstständig zu arbeiten gewohnt sind.
I_40_Fe	Hauptschulabschluss, Mittlerer Bildungsabschluss	Hochschulreife	Hauptschulabschluss wird präferiert, um den Bewerber längerfristig an das Unternehmen binden zu können.
I_42_Fe	Bildungsabschluss ist unerheblich.		Praktische Veranlagung des Bewerbers zählt vorrangig.
I_45_Fe	Hauptschulabschluss, Mittlerer Bildungsabschluss		Das Durchhaltevermögen des Bewerbers steht im Vordergrund.
I_46_Fe	Hauptschulabschluss, Mittlerer Bildungsabschluss		Keine Präferenz für einen speziellen Bildungsabschluss. Das Elternhaus ist wichtiger.

Textbezeichnung	Akzeptierte Bildungsabschlüsse	Nicht akzeptierte Bildungsabschlüsse	Begründung/Ergänzung
I_48_Fe	Mittlerer Bildungsabschluss	Hauptschulabschluss	Hauptschulabsolventen sind den Anforderungen des Berufsbilds nicht gewachsen.
I_50_Fe	Hauptschulabschluss, Mittlerer Bildungsabschluss, Hochschulreife		Mittlerer Bildungsabschluss wird präferiert, da Abiturienten zu sehr in der Theorie verhaftet erscheinen.
I_53_Fe	Bildungsabschluss ist unerheblich.		Persönlicher Eindruck des Bewerbers ist entscheidend.
I_54_Fe	Hauptschulabschluss, Mittlerer Bildungsabschluss, Hochschulreife		Hochschulreife wird präferiert, da die Absolventen ein besseres Fachwissen mitbringen.
I_55_Fe	Hauptschulabschluss („sehr gut“), Mittlerer Bildungsabschluss, Hochschulreife		Bewerber soll nach Abschluss der Ausbildung längerfristig im Unternehmen verbleiben.
I_57_Fe	Hauptschulabschluss („gut“), Mittlerer Bildungsabschluss		Unternehmen zeigt sich auch bereit, Auszubildende bis zum Studium weiter zu fördern.
I_58_Fe	Hauptschulabschluss („gut“), Mittlerer Bildungsabschluss		Hauptschulabsolventen sind den Anforderungen des Berufsbilds oftmals nicht mehr gewachsen.
I_59_Fe	Hauptschulabschluss („sehr gut“), Mittlerer Bildungsabschluss	Hochschulreife	Mittlerer Bildungsabschluss wird präferiert, da die Absolventen fachlich leistungsfähiger sind.
I_60_Fe	Hauptschulabschluss, Mittlerer Bildungsabschluss, Hochschulreife		Fachliche Leistungsfähigkeit des Bewerbers ist wichtiger als der formale Bildungsabschluss.
I_61_Fe	Hauptschulabschluss, Mittlerer Bildungsabschluss, Hochschulreife		Keine Präferenz für einen speziellen Bildungsabschluss.
I_63_Fe	Mittlerer Bildungsabschluss, Hochschulreife	Hauptschulabschluss	Unternehmen hält rigide an formalen Kriterien der Bewerberauswahl fest.
I_64_Fe	Hauptschulabschluss („gut“), Mittlerer Bildungsabschluss, Hochschulreife		Mittlerer Bildungsabschluss wird präferiert, da Abiturienten nach der Ausbildung nicht im Unternehmen verbleiben.
I_66_Fe	Hauptschulabschluss, Mittlerer Bildungsabschluss	Hochschulreife	Unternehmen legt Wert darauf, dass ein Bildungsgang vollständig durchlaufen wurde.

Auffallend ist, dass für drei der 23 Befragten die Frage nach dem Bildungsabschluss des Bewerbers völlig unerheblich für die weiteren Auswahlentscheidungen ist. Diese Betriebe haben lediglich zwischen zwei und zehn Mitarbeiter und legen vergleichsweise wenig Wert auf die Ausweisung schulischer Formalqualifikationen. Da auch diese Firmen ihre Lehrlinge aus rationalen

Erwägungen heraus rekrutieren, müssen sie auf andere Faktoren zurückgreifen, die in der Frage der Eignung des Bewerbers die nötige Orientierung geben. Das weitverbreitete ‚Sich-die-Leute-Anschauen‘ offenbart bei genauerem Nachfragen folgende kompensatorische Möglichkeiten:

- Das Bewerbungsschreiben ist so gehalten, dass es das Unternehmen anspricht – unabhängig vom ausgewiesenen Bildungsabschluss,
- Ein- oder mehrtägige Arbeitsphasen vor Ort geben dem Unternehmen Aufschluss darüber, inwiefern der Bewerber sich in den täglichen Arbeitsablauf einzufinden bemüht ist, inwiefern er praktisches Geschick im Umgang mit dem berufsspezifischen Werkzeug beweist – sofern ihm dieses aus Sicherheitsaspekten zum jetzigen Zeitpunkt überhaupt zur Benutzung zugänglich gemacht wird –, und inwiefern er oder sie zur kollegialen Zusammenarbeit bereit ist.

Den Mitarbeitern des Betriebs respektive den für die Betreuung des Praktikanten zuständigen Personen kommt dabei in Anlehnung an Maturana (1982) die Rolle der Beobachter zweiter Ordnung zu, sofern sie beobachten, wie sie beobachten, das heißt, sofern sie den Praktikanten entlang verschiedener Unterscheidungslinien beobachten und somit kontinuierlich für sich selbst die Art und Weise der in jedem Augenblick getroffenen Unterscheidungen definieren. Solche Unterscheidungslinien können beispielsweise die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die kommunikative Kompetenz des Praktikanten sowie das Einhalten/Nicht-Einhalten eines betrieblichen Ordnungsrahmens umfassen. Unter diesen Prämissen repräsentieren Ausbilder oder Mitarbeiter die beobachtende Instanz, die die Handhabung ihrer Entscheidungsprogramme fortlaufend reflektiert.

Es geht hierbei also nicht mehr nur um die Beobachtung erster Ordnung, diese wird vorausgesetzt, wenn von den Mitarbeitern ein Sachverhalt, in den der Praktikant involviert ist, beschrieben wird. Es geht vielmehr um die Frage, anhand welcher organisationalen Programme und Entscheidungslogiken Unterscheidungen vollzogen werden – mit anderen Worten, wie wird beobachtet (vgl. Luhmann 2003, S. 66)? Ihre Beobachtungsbefunde übermitteln die Mitarbeiter wiederum an die Geschäftsleitung, die daraus zu rekonstruieren vermag, inwiefern sich das beobachtende System – die für den Praktikanten Verantwortlichen – durch seine systemspezifische Operationsweise, genauer gesagt Beobachtungsweise, Beschränkungen auferlegt oder das Firmeninteresse insgesamt in förderlicher Weise voranbringt. Mit welchen Unterscheidungen ein Beobachter arbeitet oder arbeiten sollte, ist freilich eine Frage der organisationalen Entscheidungsprogramme und somit längst entschieden, ehe ein Beobachter sich entscheidet, eine von vielen Unterscheidungen anzuwenden.

In der Fallgruppe der Feinwerkmechaniker wünschen nur 8,69 Prozent der befragten Unternehmen keinen Hauptschulabschluss ihrer Bewerber, was mit fehlender fachlicher Basis an Vorkenntnissen in den Fächern Mathematik, Physik, Deutsch und Technik begründet wird:

- B: „Also das Fachrechnen nachher bei der Ausbildung ist *sehr, sehr anspruchsvoll*, also, deshalb schauen wir auch, was bringt er in Mathe mit und was bringt er in Physik mit?“ (I_63_Fe, 84)
- B: „Ja, genau, aber das was bei uns wichtig ist, ist das *logische Denken*. Der muss *abstrakt denken können*, der muss sich etwas *vorstellen können*, das merkt man gleich“ (I_48_Fe, 38).

Umgekehrt bedeutet dies, dass knapp über 91 Prozent der Befragten den Hauptschulabschluss als Bildungsabschluss prinzipiell akzeptieren, solange der Bewerber auch bei den nachfolgenden Selektionskriterien den firmenspezifischen Erwartungen genügen kann. Dabei lassen sich zwei Teilgruppen der ‚Hauptschulabschluss-Befürworter‘ ausmachen:

- Diejenigen, die – ähnlich wie in der Fallgruppe der Mechatroniker – mit strategisch-strukturellen Überlegungen argumentieren, die sich auf die längerfristige Bindung des Kandidaten an das Unternehmen beziehen; die Ausbildung ist eingebettet in eine Personalpolitik, die à la longue nicht auf eine Auszubildendenrekrutierung, sondern auf eine Mitarbeiterrekrutierung hinausläuft:

B: „Ja, und das ist bei uns einfach (.). *Nur ausbilden* dreieinhalb Jahre und danach vielleicht noch ein *halbes Jahr*, das wird *bei uns* eigentlich *nicht angestrebt*. Wir suchen (.) wegen dem auch die *Hauptschüler*, da lege ich eigentlich *Wert* darauf, die *bleiben* mir – in der Regel. Die machen vielleicht noch einen Meister oder einen Techniker, aber die bleiben im Unternehmen eher als jetzt (.) auch ein Realschüler, der macht vielleicht noch die Fachhochschulreife und dann studiert er. Denen können wir als *kleines Unternehmen* natürlich nicht die Vielzahl an Arbeitsplätzen später bieten wie ein anderer“ (I_36_Fe, 50).

- Diejenigen, die die personalen Kompetenzen des Bewerbers wie zum Beispiel Teamfähigkeit, Durchhaltevermögen und körperliche Belastbarkeit vorrangig und von der Frage des Bildungsabschlusses losgekoppelt betrachten und somit das Bewerberfeld auch für Hauptschulabsolventen öffnen:

B: „Ja, gut, er sollte halt nicht aufbrausend sein. Er sollte ausdauernd sein und konzentrationsfähig. Ähm, wenn er irgendwas sieht, nicht gleich die Flinte ins Korn werfen.

I: Okay. Was hatten Sie vorhin gesagt, nicht zu aufbrausend, oder?

B: Ja. Die Einen schreien ‚Mist‘ und schmeißen das Ding in die Ecke hinein. Oder zweifeln an sich selbst. Ja, ich bringe das nicht hin, ich schaffe das nicht. Ja, dann muss man das halt *probieren*, nicht wahr?“ (I_45_Fe, 152–154)

Während der Hauptschulabschluss nur von knapp zehn Prozent der Unternehmen für ihre Bewerber ausgeschlossen wird, sind es bei der Hochschulreife 21,73 Prozent der Firmen, die das Abitur als Bildungsabschluss für künftige Feinwerkmechaniker ablehnen. Deren Beschäftigtenzahlen liegen zwischen zehn und 43 Personen; es darf also keineswegs davon ausgegangen werden, dass nur Kleinstbetriebe bis zu zehn Mitarbeitern einem Abiturienten als Auszubildendem kritisch gegenüberstehen. Als Gründe für die fehlende Akzeptanz von Abiturienten in diesem Berufsbild werden genannt:

- zukünftige Karriereerwartungen, die einem längerfristigen Verbleib im Ausbildungsunternehmen im Wege stehen,
- erhöhte Ausbildungskosten, die sich nicht amortisieren lassen, sofern nach abgeschlossener Ausbildung keine Tätigkeit für das Ausbildungsunternehmen folgt,
- grundsätzliche Zweifel an einem Bildungsgang, der den Unternehmen zu theorielastig erscheint.

Ergänzend sei angefügt, dass Gymnasiasten, die das Gymnasium bereits nach der zehnten Klassenstufe verlassen, auf kritische Nachfragen der Betriebe vorbereitet sein sollten, da sie ihren einstmals gewählten Bildungsgang nicht bis zum Ende durchlaufen haben und diese Entscheidung von betrieblicher Seite nicht immer goutiert wird.

Eine Gemeinsamkeit aller befragten Firmen in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker besteht darin, dass der Realschulabschluss als mittlerer Bildungsabschluss uneingeschränkte Akzeptanz findet. Begründet wird dies auf curricularer Ebene, wo insbesondere in den Fächern Mathematik, Deutsch und Technik eine hohe Anschlussfähigkeit an die Anforderungen in Betrieb und Berufsschule gegeben ist:

B: „Bei uns ist es so, dadurch, dass wir mit PC, Datenverarbeitung, Datenübernahme arbeiten, müsste der mittlere Schulabschluss vorhanden sein. Wenn jetzt natürlich einer kommt, der wirklich eine verdammte gute Hauptschule hat, den man sehen kann im Gespräch, wie er sich gibt, dass man mit dem man was anfangen kann, kann man dem jederzeit eine Chance geben“ (I_55_Fe, 495).

Da den Betrieben in programmatischer Hinsicht von Seiten der Realschulen ohnehin ein hohes Maß an Verlässlichkeit in Aussicht gestellt wird, sind die Personalverantwortlichen geneigt, sich unter Umständen auch mit mittelmäßigen Realschulabsolventen zu begnügen, während an das Notenbild der Hauptschulabsolventen deutlich strengere Maßstäbe angelegt werden.

Es wurde nun für alle drei Berufsbilder die Frage nach der Relevanz des Bildungsabschlusses beleuchtet. Damit ist noch nicht geklärt, ob und inwiefern die Unternehmen zwischen den einzelnen Herkunftsschularten eine Unterscheidung treffen.

4.1.2 Die Relevanz der Herkunftsschulart

Welche Relevanz die Herkunftsschulart der Bewerber hat, wird für die drei Fallgruppen wiederum getrennt erörtert.

4.1.2.1 Die Herkunftsschulart in der Fallgruppe Industriekaufleute

Die folgende Tabelle zeigt überblicksartig, wie eingehend sich die befragten Unternehmen mit der Frage nach der prinzipiellen Unterscheidung der Herkunftsschularten bislang befasst haben.

Tab. 36: Herkunftsschularten in der Fallgruppe Industriekaufleute

Textbezeichnung	Unterscheidung der Herkunftsschularten
I_02_In	Es wird insofern eine Unterscheidung im Notenbild getroffen als von Hauptschulabsolventen die Note ‚Gut‘ erwartet wird.
I_08_In	Das Unternehmen ist sich der unterschiedlichen Ausprägungen der Kompetenzprofile, die zu einem mittleren Bildungsabschluss führen, durchaus bewusst.
I_09_In	Das erwartete Notenbild gilt für alle Schularten gleichermaßen.
I_10_In	Das Unternehmen hat sich mit den Herkunftsschularten bislang wenig befasst.
I_12_In	Das erwartete Notenbild lässt die verschiedenen Schularten, die zu einem mittleren Bildungsabschluss führen, unberücksichtigt. Von Realschülern und Gymnasiasten werden unterschiedliche Notenbilder akzeptiert.
I_13_In	Das Unternehmen hat sich mit den Herkunftsschularten bislang wenig befasst.
I_14_In	Von Realschülern und Gymnasiasten werden unterschiedliche Notenbilder akzeptiert. Das Unternehmen ist sich der unterschiedlichen Ausprägungen der Kompetenzprofile, die zu einem mittleren Bildungsabschluss führen, durchaus bewusst.
I_15_In	Von Realschülern und Gymnasiasten werden unterschiedliche Notenbilder akzeptiert.
I_19_In	Das Unternehmen ist sich der unterschiedlichen Ausprägungen der Kompetenzprofile, die zu einem mittleren Bildungsabschluss führen, durchaus bewusst.
I_21_In	Von Realschülern und Gymnasiasten werden unterschiedliche Notenbilder akzeptiert. Das Unternehmen ist sich der unterschiedlichen Ausprägungen der Kompetenzprofile, die zu einem mittleren Bildungsabschluss führen, durchaus bewusst.
I_22_In	Da die Ausbildung nur mit Zusatzqualifikation Fremdsprachen angeboten wird, kommen bei den Bewerbern nur Abiturienten in Frage.

Textbezeichnung	Unterscheidung der Herkunftsschularten
I_24_In	Von Realschülern und Gymnasiasten werden unterschiedliche Notenbilder akzeptiert. Das Unternehmen ist sich der unterschiedlichen Ausprägungen der Kompetenzprofile, die zu einem mittleren Bildungsabschluss führen, durchaus bewusst.
I_27_In	Das Unternehmen ist sich der unterschiedlichen Ausprägungen der Kompetenzprofile, die zu einem mittleren Bildungsabschluss führen, durchaus bewusst, legt jedoch an alle Bewerber dieselben Notenerwartungen an.
I_28_In	Das erwartete Notenbild gilt für alle Schularten gleichermaßen.
I_30_In	Das Unternehmen hat sich mit den Herkunftsschularten bislang wenig befasst.
I_32_In	Das Unternehmen ist sich der unterschiedlichen Ausprägungen der Kompetenzprofile, die zu einem mittleren Bildungsabschluss führen, durchaus bewusst und hat unterschiedliche Notenerwartungen. An das Notenbild von Realschulabsolventen werden im Unterschied zu Abiturienten strengere Maßstäbe gelegt.
I_44_In	Das Unternehmen hat sich mit den Herkunftsschularten bislang wenig befasst.
I_51_In	Das Unternehmen ist sich der unterschiedlichen Ausprägungen der Kompetenzprofile, die zu einem mittleren Bildungsabschluss führen, durchaus bewusst und hat unterschiedliche Notenerwartungen.
I_56_In	Das Unternehmen hat sich mit den Herkunftsschularten bislang wenig befasst.
I_62_In	Das erwartete Notenbild gilt für alle Schularten gleichermaßen.
I_65_In	Es wird insofern eine Unterscheidung im Notenbild getroffen als von Hauptschulabsolventen die Note ‚Gut‘ erwartet wird.

Aus der Übersicht ergeben sich im Wesentlichen vier Ansätze, wie die Unternehmen mit der Frage nach dem Stellenwert der Herkunftsschularten bislang umgehen:

- Die Frage nach dem Stellenwert der Herkunftsschulart wurde in den seitherigen betrieblichen Auswahlentscheidungen nachrangig behandelt, was dazu führt, dass die Ausbildungsverantwortlichen hierzu mangels vertiefter Kenntnisse keine konkrete Position zu beziehen wünschen.
- Sie definieren Standards für das gewünschte Notenbild der Bewerber und halten an diesen – ungeachtet sonstiger schulartspezifischer Überlegungen – fest.
- Das Unternehmen ist sich der differentiellen Ausprägungen der Kompetenzprofile, die zu einem mittleren Bildungsabschluss und/oder zur Hochschulreife führen, bewusst, kommuniziert diese auch, aber koppelt sie nicht zurück an den Notenerwartungshorizont.
- Das Unternehmen ist sich der differentiellen Ausprägungen der Kompetenzprofile, die zu einem mittleren Bildungsabschluss und/oder zur Hochschulreife führen, bewusst und definiert entsprechend unterschiedliche Notenerwartungen.

Rund die Hälfte der Befragten signalisiert, der Frage nach dem Stellenwert der Herkunftsschulart insofern Rechnung zu tragen, als unterschiedliche Erwartungen an das Notenbild der Bewerber formuliert werden. Dies erfordert, die Einschätzung der einzelnen Schularten durch die Unternehmen genauer in den Blick zu nehmen.

4.1.2.1.1 Die Werkrealschule aus Sicht der Fallgruppe Industriekaufleute

Die Einschätzungen zur Werkrealschule als abgebender Schulart lassen sich auf einem Kontinuum ansiedeln, das von den beiden Polen ‚völlige Akzeptanz‘ und ‚völlige Ablehnung‘ be-

grenzt wird. Da sich die Befürworter und die Gegner der Werkrealschule quantitativ etwa die Waage halten, ist von Interesse, wie die jeweiligen Positionen argumentativ vertreten werden. Diejenigen Unternehmen, die einen Werkrealschulabschluss bei ihren Bewerbern akzeptieren, verweisen zur Begründung auf die formale Gleichwertigkeit der Abschlüsse. Es gibt aber auch Firmen, die sich ausschließlich auf ihre praktischen Erfahrungen beziehen und seither nur mit denjenigen Werkrealschulabsolventen konfrontiert wurden, die den Anforderungen ohnehin mühelos standhalten konnten. Daraus speist sich dann ein positives Bild von Werkrealschulabsolventen.

Aus der Analyse der Daten zeichnen sich viererlei Wege ab, wie mit Werkrealschulabsolventen verfahren wird: die ‚Ja-ohne-Einschränkungen-Position‘, die ‚Ja-wenn-Position‘, die ‚Eher-nein-außer-wenn-Position‘ und die ‚Prinzipiell-nein-Position‘.

- Zur ‚Ja-ohne-Einschränkungen-Position‘: Der Werkrealschulabschluss wird mit der an einer Realschule erworbenen mittleren Reife uneingeschränkt gleichgesetzt, so dass für beide Bewerbergruppen dieselben Voraussetzungen gelten:

I: „Das ist interessant. Wie handhaben Sie es mit den zwei Gruppen Werkrealschüler und Realschüler? Wer darf schlechter sein oder besser?

B: Vom Schnitt her? Eigentlich immer das Gleiche bei den beiden.

I: Das Gleiche. Also für den Werkrealschüler, sagen Sie, gilt genau das Gleiche wie für den Realschüler?

B: Von den Grundvoraussetzungen, vom Gesamtschnitt – ja“ (I_21_In, 61–64).

- Zur ‚Ja-wenn-Position‘: Der Werkrealschulabschluss wird akzeptiert, sofern bestimmte Bedingungen auf Seiten der Bewerber zutreffen. Diese umfassen eine vom Unternehmen definierte ‚gute‘ Benotung, die auf keinen Fall schlechter sein sollte als bei einem Realschulabsolventen, das Bestehen einer schriftlichen Eignungsprüfung sowie das Vorliegen persönlicher Kriterien:

I: „Wie schätzen Sie die Chancen von den Werkrealschulabsolventen ein?

B1: Wenn er einen guten Abschluss hat, eine gute Benotung hat, kann man ihn mit Sicherheit nicht außen vor lassen.

I: Also bei den Noten hier?

[...]

B1: Ja, er sollte mit Sicherheit nicht schlechter liegen.

B2: Aber solange er in Deutsch, Mathe, Englisch einen Zweier vorweisen kann, ist das eigentlich schon okay.

I: Der Kandidat könnte sich bewerben?

B2: Ja“ (I_51_In, 70–79).

B2: „Wenn jetzt jemand mit Werkrealschulabschluss da ist, dann schauen wir natürlich schon vom Alter her, das sind ja normalerweise die Jüngsten, wie stellt er sich an, wie selbständig ist er? Kann er unseren kleinen Einstufungstest, wie stellt er sich an, wie kann er sich artikulieren? Das versuchen wir noch heraus zu bekommen. Wenn er da aufgeschlossen und interessiert ist, dann hat auch so jemand natürlich eine Chance. Wir haben ja auch welche da, gell? (Name) hat das doch gemacht, an die kann ich mich noch erinnern“ (I_19_In, 52).

- Zur ‚Eher-nein-außer-wenn-Position‘: Die Befragten sind eher nicht geneigt, Absolventen der Werkrealschule in das Auswahlverfahren um einen Ausbildungsplatz als Industriekaufmann/Industriekauffrau aufzunehmen, sofern das Profil des Bewerbers nicht in ganz außerordentlichem Maße überzeugt oder außerbetriebliche Einflussfaktoren die Bewerberauswahl in neuem Lichte erscheinen lassen. Der folgende Interviewausschnitt belegt diese Position exemplarisch:

I: „[...]Hätte der Werkrealschulabsolvent eine Möglichkeit, in das Bewerberverfahren reinzukommen?

B: Sollten die Bewerbungsunterlagen mich mal *übermäßig ansprechen*, ja. Grundsätzlich ist es eher für mich ein C-Kandidat. Also es hängt sicherlich insgesamt von den ganzen Einflüssen ab, auch von der Anzahl der reinkommenden Bewerbungen, von der Qualität der restlichen Bewerbungen – aber grundsätzlich eher schlecht“ (I_32_In, 33–34).

- Zur ‚Prinzipiell-nein-Position‘: Absolventen einer Werkrealschule werden in das Bewerberfeld der Industriekaufleute nicht aufgenommen, da ihre fachliche Wissensbasis von den Unternehmen in verschiedenerlei Hinsicht als nicht tragfähig genug für den Ausbildungsberuf erachtet wird: ihnen wird ein zu geringes Maß an Vorwissen bescheinigt, das vor allem die berufsschulische Laufbahn auf tönernen Füßen stelle oder gleich zum Kippen bringe (z.B. I_24_In, 293) und in puncto Eignungstest werden ihre schriftlichen Leistungen als nicht ausreichend bewertet (z.B. I_08_In, 58). Hinzu kommt, dass für die Unternehmen die mangelnde Gleichartigkeit der mittleren Bildungsabschlüsse ein hoher Risikofaktor darstellt, was dazu führt, dass die Werkrealschulabsolventen von vornherein vom weiteren Auswahlprozess ausgeschlossen werden. Ein Ausbildungsverantwortlicher eines Unternehmens mit 2800 Beschäftigten bringt die Vorbehalte gegenüber der Andersartigkeit des Bildungsganges Werkrealschule nochmals auf den Punkt:

I: „Sind Ihnen hier im Unternehmen die unterschiedlichen Bildungsgänge bekannt?

B: Ja.

I: Also die Kompetenzprofile, die dazu hinführen?

B: Ja, also im Einzelnen jetzt ganz genau wahrscheinlich nicht, wenn ich jetzt da reingehe und sage, ich kenne jetzt die Lehrpläne detailliert, ganz genau, würde ich mal eher sagen, *nein*.

I: Deshalb meine nächste Frage. Denken Sie, dass die Bewerber hier vergleichbare Qualifikationen mitbringen?

B: Nein, das ist sehr unterschiedlich. Gerade deshalb sagen wir ja auch im kaufmännischen Bereich bei der Werkrealschule eher nein, weil wir wissen, dass da ganz *anders gelehrt wird* und sie bleiben ja in der Hauptschule, und ich weiß, dass in der Hauptschule *natürlich* ganz anders gelehrt und gelernt wird als in der Realschule. Das ist bekannt. Deshalb machen wir den Unterschied zwischen den Abschlüssen.

I: Wenn die Schüler die Noten mitbrächten, die Sie voraussetzen, hätten die da Chancen?

B: Mit der Werkrealschule?

I: Ein Werkrealschüler.

B: Nein!

I: Wie würden Sie das begründen, warum die keine Chancen hätten, wenn die jetzt auch in den sprachlichen Fächern eine Zwei hätten?

B: Ja, weil eben hier die Kompetenz zur Erlernung beziehungsweise zur Erreichung dieser Noten eine *ganz andere* ist als jetzt in der Realschule oder auf der zweijährigen Berufsfachschule“ (I_14_In, 61–72).

Diese Argumentation unterscheidet sich insofern von den anderen ablehnenden Haltungen, als nicht erst ‚output‘ und ‚outcome‘ in ihrer Qualität hinterfragt werden, sondern bereits schon am Lehr- und Lernprozess der Werkrealschule angesetzt wird. Es wird von unternehmerischer Seite eine Differenz zwischen den Lehr- und Lernprozessen beobachtet, der implizit eine Wertigkeit eingeschrieben ist. In Luhmann’scher Diktion heißt das, dass ohne die Bezeichnung einer Unterscheidung auch keine Beobachtung möglich ist (vgl. Luhmann 2003, S. 146). Die fachlichen Leistungen als eine Form von ‚output‘ brechen als Grundlage der Beurteilung des zu erwartenden ‚Mehrerts‘ des Bewerbers weg, da den Betrieben alleine schon die prozessualen Voraussetzungen ihrer Genese nicht vergleichbar mit denen anderer Herkunftsschularten erscheinen.

4.1.2.1.2 Die Realschule aus Sicht der Fallgruppe Industriekaufleute

Wie bereits zuvor erwähnt, hat sich der Realschulabschluss durchaus als Standardabschluss für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau etabliert. Von der Mehrheit der Befragten wird dieser Schulabschluss implizit vorausgesetzt. Diese Position gründet sich zum einen auf positive Erfahrungswerte der Unternehmen und zum anderen auf Überlegungen struktureller Natur, die sich auf die Frage nach der Stringenz im Übergangsverhalten von der Primar- in die Sekundarstufe und auf die Altersstruktur der Beschäftigten beziehen. Schülern, deren erfolgreich absolvierter Realschulbesuch sich unmittelbar an die Grundschulzeit anschloss und die ihren mittleren Bildungsabschluss nicht über eine gleichwertige andere Schulart erworben haben, wird der Vorzug gegeben, da den Unternehmen ein solches Übergangsverhalten tendenziell zielführender erscheint. Konsequenterweise bringen diese Bewerber ein vergleichsweise jüngeres Eintrittsalter in den Beruf mit, mit dem nach Abschluss der Ausbildung gemeinhin ein höheres Maß an ‚Formbarkeit‘ gemäß den unternehmensspezifischen Besonderheiten und Erfordernissen assoziiert wird. In den Argumenten der Unternehmen steht weniger eine spezifische inhaltliche Programmatik im Vordergrund, sondern vielmehr ein pragmatisches Denken, dem ein Übergangsverhalten, das durch Ausschöpfung der nicht immer linearen Anschlussoptionen potenzielle Reibungsverluste in sich bergen könnte, suspekt erscheint. Das folgende Beispiel zeigt diese Position nochmals auf:

- I: „Also wir bevorzugen wirklich diejenigen, die *direkt von der Realschule kommen* und zwar auch diejenigen, die nach der Grundschule ohne große Umwege auf die Realschule gegangen sind, um einfach auch Mitarbeiter oder Auszubildende zu gewinnen, die in dem Bereich zwischen sechzehn und neunzehn liegen. Also, an und für sich *keine älteren Auszubildenden*“ (I_10_In, 48).

Wie verhält es sich nun mit den Vorbehalten gegenüber dem Realschulabschluss? Hier wird an erster Stelle mit dem unzureichenden Fachwissen von Realschulabsolventen argumentiert, das – analog zu den geforderten Ausbildungsinhalten bei den Industriekaufleuten – vornehmlich in den Bereichen Geografie und kaufmännischem Rechnen gesehen wird. Vor dem Hintergrund der zunehmend globalisierten Ausrichtung von Industrieunternehmen haben Bewerber, „die dann wirklich Lissabon in Schweden suchen“ (I_12_In, 246), geringe Chancen, im Auswahlverfahren weiterzukommen. In solchen Fällen sind die befragten Unternehmen auch eher bereit, den oder die zur Disposition stehenden Ausbildungsplatz/Ausbildungsplätze an einen Abiturienten zu vergeben – weniger, weil von Anfang an Abiturienten favorisiert wurden, sondern weil von der Schulart mit dem höheren Bildungsabschluss angenommen wird, dass deren Absolventen solcherlei fachliche Erfordernisse, und sei es nur einfaches geografisches Basiswissen, zu erfüllen vermögen.

Ähnlich verhält es sich mit den Erwartungen der Betriebe an das Vorwissen ihrer Bewerber in puncto kaufmännischem Rechnen, das bei den Ausbildungsinhalten eine zentrale Rolle spielt. Ein Manko der Realschüler scheint nach Aussagen der Betriebe darin zu liegen, dass „die nicht kaufmännisch rechnen können – wenn man dazu überhaupt *rechnen* sagen kann“ (I_24_In, 37). Die entsprechenden Nennungen geben einen Hinweis darauf, dass es – abgesehen von einem spezifisch kaufmännischen Profil – auch an den grundlegenden Kompetenzen, etwa der Beherrschung der Grundrechenarten fehlt, was die fachlich-curriculare Ebene betrifft. Inwiefern an einen Realschulabsolventen überhaupt der Anspruch formuliert werden kann, ein kaufmännisches Profil erkennen zu lassen, bedarf weiterer Überlegungen und wird bei der abschließenden Diskussion und Interpretation der Forschungsergebnisse vertiefend dargestellt.

In den Interviewaussagen zeichnen sich insgesamt Bedenken der Unternehmen gegenüber der zu erwartenden Anschlussfähigkeit an die Anforderungen der Berufsschule ab, insbesondere

was die fachlichen Kompetenzen anbelangt. Den Realschulabsolventen scheint es gegenüber den Abgängern eines Berufskollegs deutlich schwerer zu fallen, mit der veränderten und berufsbedingt insgesamt kaufmännisch ausgerichteten Fächerstruktur der Berufsschule klar zu kommen. Die Reaktionen der Unternehmen deuten darauf hin, dass die in der Realschule erarbeitete Vorwissensbasis für einen gelingenden Übergang in eine kaufmännische Berufsschule kaum ausreichend ist:

I: „Ist der Berufskollegabschluss auch erwünschter als der Realschulabschluss?

B: Sagen wir es so, wenn ich Bewerber habe, und ich habe gute Realschüler und ich habe Gute, die vom BK I oder II kommen, dann lade ich *alle* ein. Letzten Endes ausschlaggebend ist mehr die *Persönlichkeit*. Wenn ich aber zwei Bewerber habe und sage, wow, beide sind super, welchen nehmen wir denn, dann kann es schon sein, dass man sagt, okay (,) – es tun sich die Realschüler in der Berufsschule halt *unheimlich schwer*.

I: Die BK-Leute haben da Vorteile?

B: Ja, definitiv. Ich weiß das auch aus eigener Erfahrung, weil ich auch das Berufskolleg gemacht hatte nach der Realschule“ (I_30_In, 25–28).

In Einzelfällen zeigen Unternehmen die Bereitschaft, bei berufsschulischen Schwierigkeiten ihrer Auszubildenden nach individuellen Lösungen zu suchen, um entweder das Ausbildungsverhältnis aufrechterhalten oder um ein späteres Beschäftigungsverhältnis fundieren zu können. An dieser Nahtstelle zwischen dem System allgemeinbildender Schulen und dem System beruflicher Schulen ist dringend weiterer Forschungsbedarf nötig. Die in den Experteninterviews gewonnenen Aussagen weisen zwar auf prinzipielle Unstimmigkeiten hin, vermögen diese aber nicht zu präzisieren, da der Interviewleitfaden analog zu den Fragestellungen thematisch auf andere Schwerpunkte ausgerichtet ist.

4.1.2.1.3 Die Berufsfachschule aus Sicht der Fallgruppe Industriekaufleute

Aus der Fallgruppe Industriekaufleute haben sich 16 von 21 Unternehmen zur Akzeptanz der Berufsfachschule geäußert. Mit Ausnahme eines einzigen Unternehmens, das die Vorkenntnisse von Berufsfachschülern als unzureichend einstuft und im kaufmännischen Bereich Berufsfachschulabsolventen in der Regel nicht in das Bewerbungsverfahren aufnimmt – sehr wohl jedoch im gewerblichen Bereich –, werden keine Akzeptanzprobleme benannt. Gleichwohl enthalten die Äußerungen unterschiedliche Betrachtungsebenen, die von rein formalen Aspekten bis zu Fragen der Inhaltlichkeit reichen.

Tendenziell zeichnet sich ab, dass der Anteil der Berufsfachschulabsolventen unter den Bewerbern für die Industriekaufleute vergleichsweise gering ausfällt, das heißt, es wird über eine Gruppe gesprochen, die bislang in der Gesamtheit aller Bewerber für dieses Berufsbild eher randständig vertreten ist und stärker den gewerblichen Ausbildungsbereich aufsucht.

Für den folgenden Teil interessieren inhaltsanalytisch nicht so sehr jene Nennungen, die sinngemäß bekunden, dass „alle auf einem Haufen“ (I_30_In, 54) landen. Wichtiger ist vielmehr, warum die Berufsfachschule in den Augen mancher Personalverantwortlichen doch einer besonderen Betrachtung bedarf. Dies beginnt bei einem direkten Vergleich mit der Schulart Realschule, wie er in I_14, 56–58 + 72 dargelegt wird:

B: „[...] zweijährige Berufsfachschule kommt in Frage, ist aber momentan auch niemand da.

I: Haben Sie keine Bewerber?

B: Wenig Bewerber und wenn, dann hat es meistens unter Umständen nicht gepasst, aber ich würde mal sagen, die zweijährige Berufsfachschule steht im direkten Vergleich mit dem normalen Realschulabschluss. Also da machen wir jetzt keinen Unterschied.“

Warum die zweijährige Berufsfachschule von Unternehmensseite mit dem Realschulabschluss verglichen wird, entfaltet der Befragte kurze Zeit später:

B: „Ich weiß natürlich, dass sie bis zur neunten Klasse dann in die Hauptschule gehen, aber in der zweijährigen Berufsfachschule ändert sich das natürlich zwei Jahre komplett. Die Kompetenzen der zweijährigen Berufsfachschule sind *wiederum* ganz anders als die von der Realschule, aber da sind dann so viele *fachlichen* Inhalte auch *positiv* noch mit da, und diejenige Schülerin oder der Schüler, die sich in der zweijährigen Berufsfachschule dann durchsetzen mit dem *anderen Lernen*, mit der *Geschwindigkeit*, die dann da kommt *plus der fachlichen Kompetenz*, die dazukommt – auf die legen wir Wert, also nicht Wert, aber da sagen wir, *dann* sind sie der *normalen Realschule* mindestens *gleichwertig*.“

Aus der bloßen Vergleichbarkeit wird nun gedanklich eine Gleichwertigkeit, die sich – unter der Prämisse des Vorliegens aller weiteren Eingangsvoraussetzungen – formaliter in der Aufnahme in das weitere Auswahlverfahren niederschlägt. Worin zeigt sich die Gleichwertigkeit für die Betriebe? In der obigen Aussage bündelt der Befragte fachliche und überfachliche Aspekte. Die fachlichen Inhalte der Berufsfachschule scheinen aus Unternehmenssicht mehrheitlich positiv besetzt zu sein, zumindest gibt es in dieser Fallgruppe, wie weiter oben schon genannt, nur einen Personalverantwortlichen, der bessere Vorkenntnisse der Bewerber aus der Berufsfachschule anmahnt. Wie aus den beiden Interviews I_21_In, 52 und I_65_In, 76 hervorgeht, sind es im Wesentlichen die betriebswirtschaftlichen Kenntnisse, die Bewerber mit Berufsfachschulreife den übrigen Kandidaten voraus haben und die sich förderlich auf die Aufnahmebereitschaft der Betriebe auswirken:

I: „Sie haben gesagt, mindestens die mittlere Reife. Jetzt gibt es in Baden-Württemberg verschiedene Möglichkeiten die mittlere Reife zu erlangen. Spielt das bei Ihnen auch eine Rolle?

B: Ja, je nachdem. Es gibt ja auch die Möglichkeit für die, die Hauptschule gemacht haben, eine Fachschule weiterzumachen, es gibt die Berufsfachschule, die werden dann auch schon mit berücksichtigt.

I: Die könnten sich auch bewerben?

B: Ja, theoretisch. Das ist ja dann die mittlere Reife und aber auch *schon mit BWL-Hintergrund*, die Berufsfachschule für den kaufmännischen Bereich“ (I_21_In, 49–52).

B: „Ich meine, die Berufsfachschule hat oftmals den Vorteil, dass unter Umständen eine Ausbildungsverkürzung da wäre. Und vielleicht, jetzt kommt es darauf an, wenn der eine auf eine Wirtschaftsschule geht, ja, dann hat er unter Umständen für einen Industriekaufmann oder -frau schon einen *besseren Background*. Einfach ins *Wirtschaftliche* hinein.

I: Von den Fächern, die die schon gehabt haben, meinen Sie?

B: Ja. Ja“ (I_65_In, 76–78).

Im direkten Vergleich mit der Werkrealschule sind es wirtschaftskundliche Grundlagenkenntnisse, die dem Bewerber aus der Berufsfachschule einen leichten Standortvorteil verschaffen. Diejenigen Bewerber, die sich nach Abschluss der Hauptschule unter veränderten zeitlichen Vorgaben, das heißt innerhalb kurzer Zeit, sowohl ein betriebswirtschaftliches Grundwissen als auch erweiterte Lernformen anzueignen wissen, sich in neuer schulischer Umgebung unter zeitlichem Druck zu bewähren verstehen, mit anderen Worten, ein hohes Maß an Anstrengungsbereitschaft mitzubringen scheinen, werden Absolventen einer Realschule gleichgestellt. Die setzt voraus, dass die besuchte Berufsfachschule für das Berufsbild des Industriekaufmanns/der Industriekauffrau ein kaufmännisches Profil aufweist. Diesbezügliche Inkonsistenz, etwa der Übergang von einer ernährungswissenschaftlich ausgerichteten Berufsfachschule in einen kaufmännischen Ausbildungsberuf, wird der Bewerberschaft negativ angerechnet:

- I: „Wissen Sie, von welcher Berufsfachschule die kommen? Da gibt es ja verschiedene, also vom Metalltechnikbereich höre ich das öfters, aber bei Ihnen, bei den Industriekaufleuten müsste das eigentlich eine andere Berufsfachschule sein.“
- B1: Ja, da wäre es natürlich sinnvoll, diesen *Wirtschaftsbereich* mitzubringen, also da schauen wir schon darauf, ob er aus der technischen Seite oder aus der Ernährungswissenschaft oder sonst irgendwoher kommt“ (I_51_In, 89–90).

Dass Betriebe diesbezüglich auf einen ‚roten Faden‘ achten, verlangt von den Hauptschulabsolventen beim Übergang auf eine weiterführende Schule eine klare Vorstellung davon, wie ihr zukünftiger Berufsweg verlaufen soll. Ein diffuses Streben nach einem erweiterten Bildungsabschluss ohne Kenntnis darüber, wie dieser zielführend in das Ausbildungssystem eingebracht werden kann, scheint allein noch keine Gewähr für einen Ausbildungsplatz zu bieten.

Nun wäre es allerdings eine sehr verkürzte Perspektive, daraus zu schließen, dass die Frage nach der Prognostizierbarkeit des späteren Ausbildungserfolgs allein von curricular-basierten Erwägungen abhängig gemacht wird. Darauf weisen auch die Firmen hin. Dass ein Absolvent der Berufsfachschule prinzipiell in das Auswahlverfahren aufgenommen wird, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass er dem gleich strengen Blick der Personalverantwortlichen unterliegt wie die übrigen Bewerber – oder sogar vom Notenbild her noch kritischer beäugt wird, wie der Befragte in I_32_In erläutert:

- I: „Wie handhaben Sie es dann da nochmal mit den Noten, wenn er oder sie von der Schularth Berufsfachschule kommt? Wie würden Sie das jetzt in Relation setzen zu den Realschülern?“
- B: Das ist auf jeden Fall ein Weg, wo ich auch ein bisschen ein besseres Zeugnis erwarte, auf jeden Fall. Also das ist insgesamt eher weniger die Gewohnheit, dass man so jemanden nimmt und wenn dann jemand so wie dieses Jahr in Frage kommt, das war dann eine, die ist dann wirklich spät aufgewacht, hat damals einen miserablen Hauptschulabschluss hingelegt, hat dann sogar noch eine Zwischenstufe eingelegt, indem sie erstmal den Hauptschulabschluss verbessert hat durch so eine berufsvorbereitende Maßnahme und dann die zweijährige Wirtschaftsfachschule gemacht hat, um den mittleren Bildungsabschluss nachzuholen, die hat wirklich einen Prädikatsabschluss hingelegt. Also das ist dann wirklich etwas, wo ich von den Noten her ein bisschen ein höheres Niveau erwarte, also ein besseres Niveau“ (I_32_In, 82–83).

Aus der Erklärung geht hervor, dass die individuellen Gegebenheiten des Bewerbers eine Berücksichtigung finden. Es wird umsichtig abgewogen, warum es im jeweiligen Fall trotz aller formalen Hürden sinnvoll erscheint, den Bewerber in das Verfahren aufzunehmen. Im vorliegenden Beispiel gab gleich eine ganze Kette an Faktoren den Ausschlag für die anfängliche Zurückhaltung des Unternehmens: Bildungsabschluss der Hauptschule, schlechtes Notenbild, Aufgreifen einer berufsvorbereitenden Maßnahme zur nachträglichen Aufwertung des Hauptschulabschlusses, Übergang auf eine zweijährige Berufsfachschule. Erst der sehr überzeugende Abschluss der letztbesuchten Schularth mit passendem Profil hat der Bewerberin zum Durchbruch verholfen, obwohl sie auch schon in den beiden vorhergehenden Abschnitten ihrer Bildungsbiografie um Kompensation früherer Versäumnisse bemüht war. Das Beispiel zeigt, dass es bei der Frage nach der Einschätzung ausbildungsplatzförderlicher Faktoren kaum Sinn macht, einzelne Etappen einer Bildungsbiografie isoliert in den Blick zu nehmen. Wäre der Bewerberin im obigen Beispiel nicht daran gelegen gewesen, ihre seitherige Position stetig zu verbessern, was sich nur über die Inkaufnahme weiterer Umwege realisieren ließ, hätte sie möglicherweise nicht mit diesem Ausbildungsangebot rechnen können. Solange Unternehmen wie in diesem Beispiel den Werdegang des Bewerbers noch in seiner Gesamtheit betrachten, ergeben sich auch für Kandidaten mit, formal gesehen, denkbar ungünstigen Ausgangsbedingungen noch gute Chancen auf einen Ausbildungsplatz.

4.1.2.1.4 Die Hauptschule aus Sicht der Fallgruppe Industriekaufleute

Eine inhaltsanalytische Auswertung wurde für diese Schulart nicht vorgenommen, da sich die Unternehmen über die bereits ausgewertete Frage nach der Relevanz des Bildungsabschlusses hinaus nicht explizit zu Schulabgängern von der Hauptschule geäußert haben. Festhalten lässt sich jedoch, dass der Hauptschulabschluss per se nicht zum Ausschluss aus dem Rekrutierungsverfahren für Industriekaufleute führen muss, sofern weiterführende Auswahlkriterien des Betriebs von den Bewerbern erfüllt werden.

4.1.2.1.5 Das Berufskolleg aus Sicht der Fallgruppe Industriekaufleute

Aus der Fallgruppe Industriekaufleute hat sich ein Drittel aller Befragten zur Akzeptanz eines Berufskollegs geäußert. Dabei zeichnet sich ein uneinheitliches Bild über den antizipierten oder erfahrungsbasierten ‚Mehrwert‘ von Berufskollegabsolventen ab.

Für die Unternehmen scheint zunächst einmal das Profil des entsprechenden Berufskollegs in seiner fachlichen Ausrichtung von Relevanz zu sein. Dabei richtet sich das Hauptaugenmerk darauf, inwiefern zwischen dem Bildungsangebot des zuvor besuchten Berufskollegs und dem Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau eine Passung ersichtlich ist, aus der das Ausbildungsunternehmen Vorteile zu ziehen meint. Solcherlei ‚Mehrwert‘ liegt vor allem im angenommenen fachlichen Vorwissen der Bewerber, wie die folgenden drei Befragten verdeutlichen:

- B: „Ja, ja. Das wäre immer ganz gut, denn dann haben die schon ein *kaufmännisches Grundwissen*. Da haben die ja schon ein bisschen Rechnungswesen und ein bisschen Kalkulation und können schon ein bisschen was mit Soll und Haben anfangen“ (I_09_In, 434).
- B: „Andererseits bringen die Leute nach ein oder zwei Jahren Berufskolleg schon ein bisschen etwas Fachliches mit zum Thema Industriekaufmann. Die haben Rechnungswesen, die haben IT, können Zehn-Finger-System, ich sage es mal so, also solche Sachen. Die sind schon *ein Stückchen weiter* und tun sich dann im Rahmen der Ausbildung leichter“ (I_19_In, 60).
- B: „Aber ich muss ehrlich sagen, ich hatte die Möglichkeit, entweder eine Abiturientin einzustellen oder eine, die von einem Berufskolleg kommt und habe natürlich lieber die vom Berufskolleg genommen, weil die ein bisschen mehr kaufmännischen Background hat wie jemand, der sein Abi macht mit Bio und Physik“ (I_30_In, 20).

Einer vergleichsweise ausgeprägteren Fachlichkeit des Bewerbers werden sowohl betriebsintern im Hinblick auf eine leichtere Schulbarkeit des Auszubildenden als auch betriebsextern im Hinblick auf eine bessere Anschlussfähigkeit in der Berufsschule große Hoffnungen zugeschrieben. Ein Personalverantwortlicher antwortet auf die Frage, ob ihm Bewerber mit ein- oder zweijährigem Berufskolleg lieber wären:

- B2: „Also ein Jahr würde schon fast reichen. Was heißt „lieber“? Es ist einfach, ich sage mal, *von Vorteil*. Alleine für den Azubi, der merkt das selber in der Berufsschule“ (I_24_In, 295).

Die Antwort macht deutlich, dass es primär die Sozialisationserfahrung einer vorangegangenen weiterführenden Schule ist, von der sich das Unternehmen eine bessere Ausgangsbasis seines Auszubildenden in der Berufsschule und letztlich auch am Lernort Betrieb erhofft. Mit einer längeren schulischen Verweildauer geht das einher, was die Befragten gemeinhin als mehr „Reife“ (z.B. I_09_In, 438) bezeichnen und offensichtlich goutieren:

- B: „Und sie sind dann auch ein oder zwei Jahre älter und sind dadurch anders“ (I_19_In, 60).

Was es mit diesem ‚Anders-Sein‘, das den Bewerbern zweifelsohne positiv angerechnet wird, auf sich hat, wird von einem weiteren Unternehmen präzisiert:

- B2: „Wobei bei zweien war auch nach der Realschule ein BK daraufgesetzt und da merkt man dann auch, die gehen vom Sozialverhalten schon ganz anders an die Sache ran.“
- I: Also das BK wäre auch noch ganz erwünscht, kann man sagen?
- B1: Wir hatten schon viele, also einen relativ, ich will nicht sagen hohen Prozentsatz, die aber nicht bevorzugt werden, das heißt, die werden behandelt wie alle anderen auch, aber die stechen durch ihre gute Noten oder ihr gutes Verhalten beim Test oder beim Vorstellungsgespräch hervor und deshalb werden sie eigentlich genommen, also wir *bevorzugen die nicht*“ (I_56_In, 94–96).

Jenes als positiv wahrgenommene Sozialverhalten wird von einigen Betrieben in direktem Zusammenhang mit der erweiterten Lernzeit auf einem Berufskolleg gesehen, wobei diesbezügliche fehlende Ergänzungen zum biographischen Hintergrund der Bewerber keine Rückschlüsse auf Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zulassen. Der Verweis in I_56_In auf gute Noten und gute Ergebnisse von Berufskollegabsolventen in Test und Vorstellungsgespräch ist in dieser Form einzigartig und kommt bei den übrigen Befragten nicht vor. Ob dies als Hinweis auf eine grundsätzliche strukturelle Überlegenheit von Bewerbern mit Berufskollegabschluss gegenüber Absolventen anderer Schularten gedeutet werden kann, bleibt offen, da in dieser Studie Testergebnisse unterschiedlicher Teilnehmergruppen nicht systematisch miteinander verglichen werden.

Dennoch melden Betriebe auch Zweifel am Bildungsgang Berufskolleg an. Diese erstrecken sich keineswegs auf die Qualität der erreichten Qualifikation, sondern mehr auf den Umstand, dass Berufskollegiaten sich durch ihre Wahl *für* eine weiterführende Schule eben gleichzeitig *gegen* eine betriebliche Ausbildung entscheiden respektive diese ihnen aus nicht bekannten Gründen zunächst verwehrt bleibt. Eine Entscheidung für die Schule zu fällen zu einem Zeitpunkt, an dem genauso gut eine Entscheidung für einen Eintritt ins Berufsleben hätte fallen können, nährt auf Seiten einiger Betriebe Zweifel an der Ernsthaftigkeit der Bemühungen des Bewerbers um einen Ausbildungsplatz oder gar an seiner Ausbildungsreife selbst. Eine nicht vollzogene und somit versäumte Berufswahl zu einem Zeitpunkt, an dem jene durchaus naheliegend gewesen wäre, wird dann rasch als vorweggenommenes Scheitern im Berufseintrittsprozess empfunden, das durch einen weiteren Schulbesuch zwar qualifikatorisch aufgewertet, aber de facto lediglich hinausgezögert wird. Was nun im jeweiligen Fall ursächlich ist für die Wahl eines Berufskollegs als Anschlussoption, eruieren die Betriebe sorgsam:

- B2: „Das ist ein bisschen *zwiespältig*. Zunächst mal, jemand, der aufs Berufskolleg geht, konnte zum Zeitpunkt als er die Realschule abschloss, noch nicht die Berufswahl finden oder treffen und wenn er sie getroffen hat, dann hat er vielleicht keine Lehrstelle gefunden. Also geht er nochmals auf die Schule. Ich versuche das auch heraus zu bekommen“ (I_19_In, 60).

Die folgende Argumentation führt darüber insofern hinaus, als bereits Annahmen über die Beweggründe für das Verbleiben auf einem Berufskolleg formuliert werden:

- I: „Wäre Berufskolleg erwünscht? Also Realschule plus Berufskolleg danach?“
- B2: Nicht unbedingt.
- B1: Nein. Da muss ich Ihnen ehrlich sagen, was mich da ein bisschen irritiert hat. Wir haben mal eine Berufskollegklasse eingeladen gehabt und die Lehrer, das ist klar, die werben natürlich mit der Qualifikation, die sie da erworben haben, die wird auch nicht in Frage gestellt. Nur, was mich da ein bisschen irritiert hat, da war eine Schulklasse da und da haben von 30 Schülern 28 Schüler nicht gewusst, was sie eigentlich machen wollen.
- I: Von der Berufskollegklasse?
- B1: Ja, von der Berufskollegklasse. Und das hat mich ein bisschen irritiert, weil ich dann sage, ist es dann das Optimale oder müssen wir da eher vorsichtig sein? Ich denke mal, der, der *will* und dann auch klar

zum Ausdruck bringt, dass er sein Ziel vor Augen hat, dann ja, dann ist es kein Problem. Aber es ist für mich im Moment noch so eine *Zwischenlösung*, da haben wir irgendwo nicht recht gewusst und dann machen wir halt in der Zwischenzeit Berufskolleg“ (I_51_In, 60–64).

Dem Berufskolleg haftet nach dieser Lesart das Stigma an, als Warteschleife für all diejenigen zu fungieren, denen es bislang noch an hinreichender Orientierung für ihre Berufswegeplanung mangelt, aus welchen Gründen auch immer, und die daher auf die Option einer schulischen ‚Zwischenstufe‘ setzen, die alle Anschlusswege offen lässt und darüber hinaus eine Zusatzqualifikation verspricht. Auf das Bewerbungsverfahren schlägt sich negativ nieder, wenn der Bewerber die Koinzidenz von Wollen und Können nicht glaubhaft zu vermitteln vermag. Sofern sich jedoch die Entscheidung, seinen Weg auf einem Berufskolleg fortzuführen, überzeugend in der Bildungsbiographie niederschlägt und vor allem nachfolgende Übergänge in logischer Konsequenz hierzu stehen, wird das Berufskolleg nicht in Bausch und Bogen verdammt. Eine solche betriebliche Perspektive, wonach ein Schulabgänger streng zielorientiert seine Schulbiographie gestalten müsste, setzt freilich hohe Ansprüche an jugendliches Selbstmanagement. Inwiefern Jugendliche, die sich unter vielen weiteren Bewerbern gerade einmal mit einiger Mühe einen Platz an einem Berufskolleg sichern konnten, von Anfang an ihre spätere berufliche Verortung gedanklich mitführen und darauf zuarbeiten, müsste durch weitere Studien geklärt werden, die speziell das Übergangsverhalten auf Berufskollegs in den Blick nehmen.

Festzuhalten bleibt, dass sich das Berufskolleg aus Sicht der Fallgruppe Industriekaufleute als geeignet erweist, berufsbildspezifisches Vorwissen für Betrieb und Berufsschule aufzubauen. Allein daraus einen Vorteil im Rekrutierungsverfahren gegenüber Nicht-Berufskolleg-Absolventen abzuleiten, wäre eine verkürzte Perspektive.

4.1.2.2 Die Herkunftsschulart in der Fallgruppe Mechatroniker

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Einschätzung der Relevanz der Herkunftsschulart bei Befragten aus der Fallgruppe Mechatroniker.

Tab. 37: Herkunftsschularten in der Fallgruppe Mechatroniker

Textbezeichnung	Unterscheidung der Herkunftsschularten
I_01_Me	Es wird im Notenbild eine Differenzierung nach den Herkunftsschularten vorgenommen.
I_03_Me	Unterschiedliche Herkunftsschularten werden dokumentiert, aber das erwartete Notenbild gilt für alle Schularten gleichermaßen.
I_04_Me	Das erwartete Notenbild gilt für alle Schularten gleichermaßen.
I_05_Me	Das erwartete Notenbild gilt für alle Schularten gleichermaßen.
I_06_Me	Das erwartete Notenbild gilt für alle Schularten, die zu einem mittleren Bildungsabschluss führen, gleichermaßen.
I_07_Me	Es wird im Notenbild eine Differenzierung nach den Herkunftsschularten vorgenommen.
I_11_Me	Das Unternehmen ist sich der unterschiedlichen Ausprägungen der Kompetenzprofile, die zu einem mittleren Bildungsabschluss führen, durchaus bewusst, erwartet jedoch für alle Schularten ein vergleichbares Notenbild.
I_18_Me	Das Unternehmen ist sich der unterschiedlichen Ausprägungen der Kompetenzprofile, die zu einem mittleren Bildungsabschluss führen, durchaus bewusst, erwartet jedoch für alle Schularten ein vergleichbares Notenbild.

Textbezeichnung	Unterscheidung der Herkunftsschularten
I_23_Me	Das Unternehmen ist sich der unterschiedlichen Ausprägungen der Kompetenzprofile, die zu einem mittleren Bildungsabschluss führen, durchaus bewusst und nimmt im Notenbild Differenzierungen nach der Herkunftsschulart vor.
I_25_Me	Das Unternehmen ist sich der unterschiedlichen Ausprägungen der Kompetenzprofile, die zu einem mittleren Bildungsabschluss führen, durchaus bewusst und nimmt im Notenbild Differenzierungen nach der Herkunftsschulart vor.
I_29_Me	Das erwartete Notenbild gilt für alle Schularten gleichermaßen. Das Unternehmen hat sich mit den Herkunftsschularten bislang wenig befasst.
I_31_Me	Das Unternehmen erwartet für alle Schularten ein vergleichbares Notenbild. Werkrealschulabsolventen wird unter den mittleren Schulabschlüssen vor dem Hintergrund positiver Erfahrungen besonderes Wohlwollen entgegengebracht.
I_33_Me	Das Unternehmen ist sich der unterschiedlichen Ausprägungen der Kompetenzprofile bewusst, erwartet jedoch für alle Herkunftsschularten ein vergleichbares Notenbild.
I_34_Me	Das Unternehmen beschäftigt sich intensiv mit den unterschiedlichen Ausprägungen der Kompetenzprofile und achtet auf die Durchmischung eines Auszubildendenjahrgangs mit verschiedenen Herkunftsschularten. Im Notenbild werden Differenzierungen je nach Herkunftsschulart vorgenommen.
I_35_Me	Das Unternehmen differenziert im Notenbild zwischen Realschülern und Abiturienten. Absolventen aus der Werkrealschule werden eher nicht in das Auswahlverfahren aufgenommen, Absolventen aus einer Berufsfachschule bedürfen eines überdurchschnittlich guten Notenbildes.
I_43_Me	Es wird im Notenbild eine Differenzierung nach den Herkunftsschularten vorgenommen.
I_47_Me	Es wird im Notenbild eine Differenzierung nach den Herkunftsschularten vorgenommen. Das Unternehmen hat bislang mit Berufsfachschulabsolventen noch keine Erfahrungen gemacht.
I_49_Me	Für alle Bewerber wird ein vergleichbares Notenbild erwartet, wobei keine Herkunftsschulart bevorzugt wird. Das Notenbild fungiert lediglich als Eingangskriterium.
I_52_Me	Für alle Bewerber wird ein vergleichbares Notenbild erwartet, wobei keine Herkunftsschulart bevorzugt wird. Die fachlichen Voraussetzungen in Mathematik und in den Naturwissenschaften fungieren als Eingangskriterium.

Es fällt auf, dass bei rund der Hälfte aller Befragten die Herkunftsschulart nicht die ausschlaggebende Rolle spielt, sondern die Erwartungen an ein bestimmtes Notenbild im Vordergrund stehen. Dabei zeigen sich folgende Varianten:

- Das erwartete Notenbild gilt für alle Herkunftsschularten gleichermaßen. Die Herkunftsschulart selbst bleibt unberücksichtigt.
- Das erwartete Notenbild gilt für alle Herkunftsschularten im selben Maße, diese finden lediglich insofern Beachtung, als sie dokumentiert werden.
- Das erwartete Notenbild gilt für alle Herkunftsschularten gleichermaßen. Diese müssen jedoch zu einem mittleren Abschluss führen.
- Das erwartete Notenbild ist für alle Herkunftsschularten vergleichbar; Werkrealschulabsolventen wird aufgrund positiver Erfahrungen ein Vertrauensvorschuss entgegengebracht.

Bei den übrigen Befragten wird eine Differenzierung des erwarteten Notenbildes nach Bildungsabschluss und Herkunftsschulart vorgenommen. Davon abzugrenzen ist die Position einiger weniger Unternehmen, die prinzipiell verschiedene Herkunftsschularten in ihren Ausbildungsteams berücksichtigt wissen möchten und daher bereit sind, von vergleichbaren Noten-erwartungen für sämtliche Bewerber abzurücken. Die in den Interviews benannten Schularten werden nun genauer betrachtet.

4.1.2.2.1 Die Werkrealschule aus Sicht der Fallgruppe Mechatroniker

Die Äußerungen zur Werkrealschule sind facettenreich und bewegen sich, ähnlich wie die der Industriekaufleute, auf einem Kontinuum zwischen vollständiger Akzeptanz und entschiedener Ablehnung. Diejenigen Unternehmen, die dem Werkrealschulabschluss eher kritisch begegnen, begründen ihre Position dadurch, dass das inhaltliche Profil, das ein Werkrealschulabsolvent mitbringt, nicht alle durch das Berufsbild definierten Anforderungen abdecke. Insbesondere in den Fächern Mathematik, Technik und Englisch sei die inhaltliche Anschlussfähigkeit an die Erfordernisse in Betrieb und Berufsschule nur teilweise gegeben:

B: „Wir sehen insbesondere in Mathematik, denke ich, Riesendefizite“ (I_11_Me, 44).

B: „Genauso ist es bei den Werkrealschulen, also auch hier dieses Thema Technik – es ist nett, dass die Schulen sich darum kümmern, aber es ist eine brotlose Kunst, weil die Technik sich auf einer sehr, sehr flachen Ebene, ich sage mal, Heimwerker-Ebene, bewegt. Da kann ich hier für eine Firma nicht viel ableiten“ (I_18_Me, 46).

Die Firmen versuchen, diese Defizite auf verschiedene Weise aufzufangen:

- Es wird von betrieblicher Seite separat – das heißt, unabhängig von der schulischen Leistungsdokumentation – überprüft, ob die einschlägigen Kenntnisse tatsächlich vorhanden sind. Diese Überprüfung kann sowohl schriftliche als auch mündliche Verfahren umfassen.
- Um bei den Werkrealschulabsolventen trotzdem ein akzeptables Maß an inhaltlicher Güte einzufordern, werden die Notenerwartungen höher angesetzt als bei der Realschule, wobei das Notenspektrum in den zentralen Fächern von Eins bis Drei reicht:

B: „Also wir wissen, dass die Zwei bei der Werkrealschule nicht unbedingt vergleichbar ist mit der Zwei in der Realschule. Da sind wir dann etwas enger in den Voraussetzungen“ (I_07_Me, 46).

- Dem Bewerber wird letztlich, sofern eine Ausbildung zum/zur Mechatroniker/in nicht in Frage kommt, die Bewerbung in einem benachbarten Berufsbild, wie zum Beispiel Industrie-mechaniker/in, nahe gelegt.

Was aus betrieblicher Sicht für die Werkrealschule spricht, sind Gründe, die primär nicht aus der Fachlichkeit abgeleitet werden:

- die Bewerber verfügen über einen sehr hohen Grad an Motivation,
- sie lassen die Bereitschaft zur Bewältigung schwieriger Herausforderungen in Lehr-/Lernsituationen erkennen,
- sie verfügen über Durchsetzungskraft und
- sind mit praxisorientiertem Arbeiten vertraut.

Personalverantwortliche, die Werkrealschulabsolventen ohne Vorbehalte in ihren Bewerberkreis aufnehmen, verweisen meist auf positive Erfahrungen im Unternehmen, wie auch dieses Beispiel zeigt:

B: „Ich muss sagen, das entspricht auch ein bisschen der Philosophie des Hauses, das sind persönliche Motive, dass wir sagen, uns sind diese Werkrealschüler eigentlich (.) das ist eine Klientel, die wir mit besonderer Sympathie sehen. Aber es ist nicht so, dass hier eine direkte Eingangsbewertung erfolgt, aber diese Werkrealschüler haben *in der Regel*, aus unserem Hintergrund, einen großen Praxisbezug und zeigen, dass sie in der Lage sind, wenn es notwendig ist, zu *beißen*.“

I: Was heißt das für Sie?

B: Das heißt, dass sie in der Regel von vorneherein schon mitbringen, dass sie *Durchsetzungsvermögen* haben, aber wie gesagt, das ist nicht *das* Kriterium, sondern ein Kriterium, weil Sie fragen, was bei uns im Blickfeld ist“ (I_31_Me, 46–48).

Dabei vertrauen diese Unternehmen darauf, dass sich eventuell anfängliche Lücken im Fachwissen spätestens im zweiten Ausbildungsjahr schließen und eine Annäherung an den Lernstand der übrigen Auszubildenden stattfindet. Ausgehend von dieser Prämisse, streben vereinzelte Unternehmen auch bewusst die Durchmischung eines Auszubildendenjahrgangs mit unterschiedlichen Herkunftsschularten an und erhoffen sich von den Leistungsstärkeren eine positive Signalwirkung auf die Leistungsschwächeren:

B: „Also wir versuchen eigentlich das im gesamten Ausbildungsjahr zu *mischen*, das heißt, man schaut, dass man sowohl dem Realschüler als auch dem Werkrealschüler als genauso auch dem Hauptschüler die Chance gibt. Also wenn die Eingangsvoraussetzungen stimmen, bekommt der genauso die Chance. Als Beispiel, wenn wir jetzt fünf Mechatroniker nehmen, dann schauen wir schon darauf, dass man mindestens zwei Werkrealschüler vielleicht nimmt, dann zwei Realschüler und wenn, wie gesagt, noch ein guter Hauptschüler dabei ist, bekommt der genauso die Chance.“

I: Also Sie richten das ein bisschen am Team aus?

B: Genau. Also man will ein bisschen sehen, dass die Guten die anderen mitziehen, dass das dann auch funktioniert“ (I_34_Me, 34–36).

4.1.2.2.2 Die Realschule aus Sicht der Fallgruppe Mechatroniker

Der Realschulabschluss kann sozusagen als ‚Standard-Abschluss‘ für das Berufsbild Mechatroniker betrachtet werden. Der Großteil der Bewerber rekrutiert sich aus der Realschule, dessen Bildungsabschluss von *allen* Befragten, die in diesem Beruf ausbilden, eine prinzipielle Akzeptanz erfährt. Dabei gibt es Einschätzungen, die eine vorbehaltlose Anerkennung des Bildungsabschlusses signalisieren, wie zum Beispiel in I_04_Me, 275:

B: „Man muss schon sagen, Abschluss Realschule und die Anforderungen an die Ausdrucksfähigkeit für Mechatronik, das bekommt man mit dem Abschluss hin, das passt.“

Weiteres Vertrauen in diesen Abschluss speist sich aus den Vorgaben des Schulgesetzes, wonach die Realschule eine „erweiterte allgemeine Bildung“ vermittelt, „die sich an lebensnahen Sachverhalten orientiert und zu deren theoretischer Durchdringung und Zusammenschau führt“ (Holfelder/Bosse/Reip 2005, S. 62):

B: „Ich denke mal, dass ein Realschüler eine höhere Kompetenz hat, weil er durch die breite allgemeine Bildung, die ja schon in die Nähe des Gymnasiums geht, hier wesentlich mehr Dinge mitbekommt“ (I_18_Me, 46).

Punktuelle kritische Anmerkungen zur Realschule beziehen sich auf fachspezifische Aspekte. Die Betriebe formulieren höhere Erwartungen an die mathematische Fachkompetenz ihrer Bewerber und bewerten die Testergebnisse diesbezüglich als wenig zufriedenstellend.

4.1.2.2.3 Die Berufsfachschule aus Sicht der Fallgruppe Mechatroniker

Rund ein Drittel aller Befragten ist Absolventen mit Berufsfachschulabschluss gegenüber vorbehaltlos positiv eingestellt. Dabei sind die beiden Fachrichtungen der Berufsfachschule für

Metalltechnik und der Berufsfachschule für Elektrotechnik nach Ansicht dieser Betriebe ideale Einmündungswege in die Ausbildung zum Mechatroniker. Argumentiert wird mit dem dort erworbenen, berufsbezogenen Grundlagenwissen, das den Berufsfachschulabsolventen zumindest in der ersten Ausbildungsphase einen Startvorteil gegenüber Werkrealschulabsolventen verschaffe:

- I: „Wie verhält es sich mit den Berufsfachschulabsolventen? Also die haben Hauptschule und zwei Jahre Berufsfachschule. Gibt es solche Fälle auch?
 B: Haben wir auch, ja. Gibt es auch.
 I: Auch bei den Mechatronikern?
 B: Bei den Mechatronikern auch, ja, haben wir auch. Funktioniert eigentlich genauso gut.
 I: Wo ordnen Sie die nachher dazu? Zu welcher Gruppe?
 B: Also ich persönlich schätze sie eigentlich stärker ein als einen Werkrealschüler.
 I: Stärker?
 B: Ja.
 I: Wie kommt das?
 B: Weil die im Prinzip fachlich schon was haben, die zweijährige Berufsfachschule ist meistens schon berufsbezogen, es gibt ja auch hier zwei Fachrichtungen, einmal Metall- oder Elektrotechnik und aus diesem Grunde schätze ich die eigentlich vom *Einstieg* her *stärker* ein.
 I: Metall- und Elektrotechnik, das sind die zwei Richtungen?
 B: Ja, genau“ (I_34_Me, 37–48).

Den anfänglichen Startvorteil beziehen die Unternehmen sowohl auf das betriebliche Lernen als auch auf die bessere Anschlussfähigkeit in der Berufsschule.

Gerade jener Bonus, den Berufsfachschulabsolventen mitbringen, wird jedoch auch kontrovers beurteilt. Die Akzeptanz der Gleichwertigkeit dieses mittleren Bildungsabschlusses scheitert an seiner inhaltlichen Ausprägung, genauer gesagt, an den spezifischen Voraussetzungen im Fach Technik. Von betrieblicher Seite wird das fachliche Niveau im berufsfachschulischen Technikunterricht zuweilen als sehr unzureichend eingeschätzt, so dass innerbetriebliches Lernen genau an den in der Berufsfachschule vermittelten Themen nochmals ansetzen und korrigierend wirken müsse:

- B: „Die Problematik bei den Berufsfachschulen sehe ich dahingehend, dass hier die Schulen Aufgaben übernehmen, die eigentlich den dualen Partnern, das heißt den Firmen, vorbehalten sind. Das ist so ähnlich, wie wenn ich Deutschunterricht machen würde. Ich kann auch Deutsch, aber das wird garantiert kein richtiger Unterricht werden, weil viele Voraussetzungen fehlen. Und genau so ist es in den Berufsfachschulen auch. Die Technik, die sie dort lernen (,) manchmal muss man die jungen Leute *ent-lernen*, wo wir sagen, hey, da habt ihr etwas in den falschen Hals bekommen, wir fangen noch mal von vorne an und dann wird es noch einmal schwieriger“ (I_18_Me, 46).

Was hier für das duale Ausbildungssystem in inhaltlicher Hinsicht eine Entlastung erzeugen soll, verursacht – zumindest bei einigen Partnern des dualen Systems – vermehrte inhaltliche Bemühungen um fachliche Korrektheit, letztlich also einen nicht-intendierten Mehraufwand. Ein weiterer Kritikpunkt an den Berufsfachschulabsolventen speist sich aus personalpolitischen Überlegungen. Unternehmen sind darauf bedacht, ihre Personalstruktur, hier den Stamm an Auszubildenden, relativ homogen zu gestalten, um das Konfliktpotenzial möglichst zu minimieren. Es geht bei diesem Begründungsschema gar nicht um fachliche Erwägungen, sondern darum, mit der Auswahl des Bewerbers künftige Verträglichkeitsrisiken in puncto Gruppenstruktur zu antizipieren. Das Alter des Bewerbers spielt dabei eine zentrale Rolle, wobei Absolventen aus Berufsfachschulen mit dem Durchlaufen eines weiteren Bildungsganges nach der

Hauptschule zwangsläufig ein höheres Eintrittsalter mitbringen als Realschulabsolventen. Einige Betriebe sehen dies als Nachteil, wie auch das folgende Beispiel zeigt:

- I: „Es gibt ja auch die Berufsfachschulabsolventen, ist das ein Thema hier, kommen solche Kandidaten auch?“
- B: Die kommen auch, aber sind bei uns eigentlich in der Minderheit. Wir hatten bisher zwar Bewerber, aber bisher noch nie jemanden eingestellt, der von einer Berufsfachschule kam. Wir sind ja immer noch an der Oberfläche, also jeder hat seine Chance, aber die Berufsfachschulen sind oft garniert mit Leuten, die schon relativ *alt* sind. Das heißt, das sind schon die älteren Semester und wir haben natürlich ein bisschen darauf zu achten, dass wir in der Gruppenausrichtung auch die Altersstruktur der Leute mitberücksichtigen müssen“ (I_31_Me, 51–52).

Da eine absolvierte zweijährige Berufsfachschule auf das erste Lehrjahr anrechnungsfähig ist, besteht für Bewerber die Möglichkeit, direkt in das zweite Ausbildungsjahr übernommen zu werden. Was in zeitlicher Hinsicht für den Bewerber als Vorteil erscheint, ersetzt noch nicht die im Betrieb erforderliche Eingewöhnungs- und Anpassungsleistung. Für Unternehmen, die ihre Personalplanung unter anderem auch aus solchen Erwägungen heraus prinzipiell auf Auszubildende im ersten Ausbildungsjahr ausrichten, kommt die Einstellung eines Berufsfachschulabsolventen im zweiten Lehrjahr somit nur bei vorzeitiger Auflösung eines anderen Ausbildungsverhältnisses in Frage, was die Chancen jener Bewerbergruppe erheblich einschränkt:

- I: „Das ist interessant, (Anrede). Es gibt dann noch die Gruppe der Berufsfachschüler. Ein Hauptschüler geht zwei Jahre auf eine Berufsfachschule. Tauchen solche Kandidaten bei Ihnen auch auf?“
- B: Ja, wir hatten jetzt ein Jahr die Freiheit wieder zu entscheiden, anrechnen ja oder nein. Jetzt gibt es wieder eine Anrechnungsverordnung, das heißt die Leute gehen ja auch direkt ins zweite Ausbildungsjahr, haben dann etwa ein gutes Vierteljahr bis ein halbes Jahr mit der Anpassung zu kämpfen an die betriebliche Umgebung, weil sie eben aus einer Schule kommen und haben das erste Ausbildungsjahr übersprungen. Da wir normalerweise immer Leute im ersten Ausbildungsjahr von den Planzahlen her einstellen, kommen auch nur Leute ins zweite Ausbildungsjahr, wenn einer bei uns im Prinzip das Handtuch wirft. Da das aber so gut wie nie vorkommt, haben wir in den letzten zehn Jahren fast keine Berufsfachschüler mehr. Wenn ich da jetzt Aussagen machen würde, wären das absolute Einzelfälle“ (I_25_Me, 41–43).

Zweifel an der Kompetenz von Berufsfachschulabsolventen gründen sich in weiten Teilen auf erfahrungsbasiertes Wissen, das entweder aus Aussagen anderer Ausbildungsunternehmen oder aus dem eigenen betriebsinternen Hintergrund gewonnen wird. Imdorf (2010b, S. 212) subsumiert die Aussagen anderer Ausbildungsunternehmen zur angenommenen betrieblichen Produktivität einzelner Bewerber oder Bewerbergruppen unter der Kategorie „Auf betrieblicher Erfahrung basierende delegierte kollektivistische Bewährungsprobe“. Hierbei wird ein von Dritten als problematisch empfundenen Merkmal auf die eigene Bewerberschaft, das dieses Merkmal teilt, übertragen. In diesem Kontext lassen sich die Bemerkungen des Personalverantwortlichen verstehen, der Berufsfachschulabsolventen doch eher distanziert begegnet:

- B: „Ich will jetzt nicht alle über einen Kamm scheren, da sind mit Sicherheit genügend dabei, die sich auch richtig hinsetzen, dann sind sie vergleichbar. Aber was ich hier vom Umfeld mitbekommen habe...“
- I: Okay. Sie kennen ja die unterschiedlichen Kompetenzprofile, die zu einem mittleren Abschluss führen, sprich über die Werkrealschule oder die Berufsfachschule.
- B: Ja.
- I: Woher haben Sie dieses Wissen? [...] Ist das für Sie als Ausbilder ein Schulungs- oder Fortbildungsthema oder wie gelangen Sie zu Ihrem Wissen? Oder ist das Erfahrungswissen, weil Sie die Bewerbungen bekommen?

B: Teils Erfahrung, ja, und teils auch selbst angeeignet. Ich bin oft im Internet bei der IHK, gerade wegen der Prüfungsausschüsse. Da kriegt man viel mit in den Prüfungsausschüssen. Wir Ausbilder tauschen uns ja aus. Da werden solche Dinge dann auch mitbesprochen“ (I_41_Me, 92–96).

Einschätzungen zur Wirksamkeit der Berufsfachschule erwachsen auch aus dem eigenen betriebsinternen Hintergrund. Es handelt sich dann um eine „auf betrieblicher Erfahrung basierte kollektivistische Bewährungsprobe“ (ebd.). Im konkreten Fall ist es Bewerbern mit Berufsfachschulabschluss offensichtlich nicht gelungen, ihren fachlichen Startvorteil im betrieblichen Lernen theoretisch weiter auszubauen, was dann zu mangelnder Anschlussfähigkeit in der Berufsschule führt:

B: „Dadurch, dass die dieses Berufsvorbereitungsjahr hatten, egal, ob jetzt die einjährige oder die zweijährige Berufsfachschule, tun sie sich, zumindest was das Praktische betrifft, die ersten beiden Jahre *relativ leicht*. Relativ leicht. Man muss dann aber schon schauen, wie sich die Person persönlich eignet. Das heißt, der kommt mit einer Vorbildung hier rein, die definitiv höher ist als das, was die, die direkt aus der Realschule oder Werkrealschule kommen, haben. Und dann kann es durchaus passieren, wenn man nicht aufpasst, dass die sich auf die faule Haut legen. Vor allem in der Theorie. Und da kriegen wir dann schon Probleme. In der Praxis werden wir die Probleme eher nicht haben, aber theoretisch. Die denken sich dann, dies habe ich schon gemacht und das habe ich schon gemacht. Und dann wird es problematisch. Dann merkt er plötzlich, jetzt sind die schon da und ich hänge noch hier. Von daher muss man da schon aufpassen“ (I_41_Me, 84).

Der Übergang in eine, wie Imdorf (2010b, S. 213) es nennt, „imaginäre kollektivistische Bewährungsprobe“, der kein Erfahrungswissen zugrundeliegt, ist dann naheliegend: Weil Berufsfachschulabsolventen zu Beginn ihrer dualen Ausbildung mit einschlägigem Vorwissen – über dessen Qualität sich freilich diskutieren lässt –, ausgestattet sind, tendieren sie dazu, das Problem der inhaltlichen Anschlussfähigkeit zu vernachlässigen. Diese antizipierten Problemlagen machen sie für Personalverantwortliche gegebenenfalls wenig attraktiv.

4.1.2.2.4 Die Hauptschule aus Sicht der Fallgruppe Mechatroniker

Schulabgänger mit Hauptschulabschluss werden von den Ausbildungsbetrieben, die zum Mechatroniker bzw. zur Mechatronikerin ausbilden, nicht oder kaum berücksichtigt. Dies liegt in erster Linie an der curricularen Ausgestaltung des Bildungsganges, insbesondere an den Fächern Mathematik und Physik. Die Beherrschung und Anwendung beispielsweise der trigonometrischen Funktionen erscheint als unabdingbare Voraussetzung für ein erfolgreiches Durchlaufen der beiden dualen Ausbildungsorte:

I: „Gut. Noch mal eine Frage zum Bildungsabschluss. Hauptschüler kommen nicht in Frage?

B: Beim Mechatroniker *ganz, ganz schwer*. Da muss dann schon ein Schnitt von Eins Komma... vorhanden sein. Einfach auf Grund dessen, dass die Mathematikvorkenntnisse auf der Hauptschule doch relativ weit im Hintertreffen liegen. Das heißt, Mechatroniker fangen in der Berufsschule mit Pythagoras, Trigonometrie an, das brauchen die gleich von Anfang an. Und wenn man da gar keine Ahnung hat von Dreiecken und wie die Winkel heißen, dass man das schon mal gemacht hat, dann wird es doch relativ schwer für den Einzelnen“ (I_41_Me, 47–48).

Sofern Unternehmen bereit sind, Hauptschulabsolventen eine Chance auf einen Ausbildungsplatz zu eröffnen, wird ein herausragendes Notenbild erwartet, das insgesamt zwischen Eins und Zwei liegen sollte und auf eine rasche Auffassungsgabe des Bewerbers schließen lässt. Hauptschulabsolventen mit schlechterem Notenbild erfüllen nicht „die Grundvoraussetzungen“ (I_03_Me, 70) und die Betriebe sind auch nicht gewillt, fachliche Defizite durch innerbetriebliche Schulungsmaßnahmen zu kompensieren, wie das Beispiel zeigt:

- B3: „Ja, und der Hauptschüler dann entsprechend, da wäre ein Einser natürlich nicht schlecht. Aber der Hauptschüler kommt jetzt eigentlich beim Mechatroniker *nicht* in Frage, aber bei anderen Berufen machen wir das halt so, weil wir die Erfahrung gemacht haben, dass die dann gleich mit Nachhilfe starten und da ist niemandem geholfen. Da ist der geplatzt und wir sind geplatzt, dem macht es keinen Spaß von Anfang an, also das geht nicht gut. Deswegen“ (I_23_Me, 65).

Sehr oft wird damit argumentiert, dass Hauptschulabsolventen, deren Notenbild nicht deutlich überdurchschnittlich ist, in der Berufsschule mangels fachlicher Vorkenntnisse nicht anschlussfähig seien. Einige Betriebe gehen sogar so weit, die Hauptschule nur noch der Betreuung einer ‚Rest-Klientel‘ verpflichtet zu sehen und setzen daher als Mindeststandard den Werkrealschulabschluss:

- B: „Den Eindruck habe ich. Auch vom Niveau des Berufes ist das nichts. Ich meine, ein guter Hauptschüler geht heute in die Realschule. Das sind dann Ausnahmen, die dann noch in der Hauptschule sind. Das sind vielleicht Umsiedler oder Spätaussiedler, die dann vielleicht die Hauptschule voll durchziehen. Aber der Rest geht auf die Werkrealschule“ (I_37_Me, 28).

Bislang wurde die Frage nach der Akzeptanz von Hauptschulabsolventen durch einen impliziten oder auch expliziten Vergleich zwischen den Bildungsgängen angegangen. Diese Perspektive verstellt jedoch den Blick auf individuelle Begabungsprofile, wie sie unabhängig von einzelnen Schularten vorliegen⁵⁵. Einige Unternehmen sehen ihre Personalplanung insofern vor einem Paradigmenwechsel, als sie den Fokus nicht mehr vorrangig auf Schularten, sondern auf erwünschte Auszubildenden- bzw. Mitarbeiterprofile richten. Dabei ist der jeweilige Bildungsabschluss von marginaler Bedeutung, solange der Bewerber durch seine Potenzialanalyse eine ausreichende Passung aufweist:

- I: „Sie sagen „derzeit noch Realschule“, wäre das Abitur denkbar oder erwünscht?
B: Nein, die Frage ist, ob wir nicht die Öffnung zur Hauptschule machen. Wir wählen momentan so aus, als ob wir ein dreigliedriges Berufsbildungssystem haben, *haben wir aber nicht*, sondern wir haben im Prinzip einen barrierefreien Zugang zu den Ausbildungsberufen und wir müssen zukünftig *stärker auf Potenziale und Profile achten als auf formale Abschlüsse*“ (I_07_Me, 33–34).

Diese Position würde, wenn sie flächenmäßig Verbreitung fände, Strukturfragen des Schulsystems sicherlich anders akzentuieren, als es bisher geschieht (vgl. Kapitel 5.3).

4.1.2.2.5 Das Berufskolleg aus Sicht der Fallgruppe Mechatroniker

Aus der Analyse der Interviewaussagen geht hervor, dass für das Berufsbild Mechatroniker/Mechatronikerin ein zuvor besuchtes Berufskolleg offensichtlich keine Rolle zu spielen scheint. Die Mehrheit der Bewerber kommt direkt aus einer Realschule, Werkrealschule, Berufsfachschule oder Hauptschule. Lediglich ein Unternehmen kann auf Erfahrungen mit Berufskollegiaten verweisen, die sehr positiv ausfallen. Hier steht aber nicht die Frage nach der Akzeptanz eines Berufskollegs im Vordergrund, sondern die im Gegensatz zu einem Fünfzehn- oder Sechzehnjährigen ausgeprägtere persönliche Reife des Bewerbers, die sich das Unternehmen wünscht:

- B: „Wir bevorzugen von vornherein eher Bewerber, die über achtzehn sind. Erstens einmal, weil es dann keine Probleme gibt wegen dem Jugendarbeitsschutz, zweitens, weil die von der *persönlichen Reife*

⁵⁵ Für den Bildungsgang Realschule ist den Problemen des Berechtigungswesens von Saldern (Hrsg.) (2002, S. 295–296) nachgegangen. Er zeigt anhand der Daten aus PISA-E und TIMSS auf, dass die Leistungsverteilungen an Hauptschulen in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundbildung und in der Lesekompetenz weit in das Leistungsspektrum von Realschulen (und auch von Gymnasien) hineinreichen und resümiert, „dass die Selektion nach Leistung in unserem Schulwesen nur ungenügend funktioniert“ (ebd., S. 296).

her schon ein bisschen weiter sind, gerade die Jungs, es ist halt einfach so, und weil wir dann keine Schwierigkeiten zu erwarten haben, wenn jemand bei einem Außendienstmitarbeiter mitfährt. Wenn ein Jugendlicher mitfährt, brauchen wir wieder das Einverständnis der Eltern. Wenn Sie einen 18-Jährigen haben, brauchen Sie das alles nicht.

I: Wenn die Schulabgänger ihre mittlere Reife erfolgreich absolviert haben, sollten sie in der Regel sechzehn sein. Ein 18-Jähriger hat dann entweder noch irgendetwas anderes gemacht oder gar wiederholt. Ist das ein Problem?

B: Nein, gar nicht. Wir haben auch einen Bewerber eingestellt [...], der hat nach seinem Realschulabschluss noch eine weiterführende Schule besucht – das Berufskolleg ‚Technik und Medien‘ – und das kam ihm bei uns zugute, weil wenn er dieses Berufskolleg besucht mit Technik und Medien, wird ja da auch schon ein bisschen technisch eine Basis gelegt. Das ist von Vorteil – durchaus“ (I_05_Me, 102–104).

Das auf einem Berufskolleg mit passender inhaltlicher Spezifizierung erworbene Vorwissen ist den Interviews zufolge keine unabdingbare Voraussetzung für die Aufnahme einer Ausbildung im Berufsbild Mechatroniker/Mechatronikerin.

4.1.2.3 Die Herkunftsschulart in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker

Die folgende Tabelle zeigt im Überblick, wie Befragte aus der Fallgruppe Feinwerkmechaniker die Relevanz der Herkunftsschulart einschätzen.

Tab. 38: Herkunftsschularten in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker

Textbezeichnung	Unterscheidung der Herkunftsschularten
I_16_Fe	Das erwartete Notenbild gilt für alle Schularten gleichermaßen.
I_17_Fe	Das Notenbild und die Herkunftsschulart sind von nachrangiger Bedeutung.
I_20_Fe	Das Notenbild und die Herkunftsschulart sind von nachrangiger Bedeutung.
I_36_Fe	Es wird im Notenbild eine Differenzierung nach den Herkunftsschularten vorgenommen.
I_38_Fe	Es wird im Notenbild eine Differenzierung nach den Herkunftsschularten vorgenommen.
I_39_Fe	Es wird im Notenbild eine Differenzierung nach den Herkunftsschularten vorgenommen.
I_40_Fe	Das erwartete Notenbild gilt für alle Schularten gleichermaßen.
I_42_Fe	Das Notenbild und die Herkunftsschulart sind von nachrangiger Bedeutung.
I_45_Fe	Das Notenbild und die Herkunftsschulart sind von nachrangiger Bedeutung.
I_46_Fe	Das erwartete Notenbild gilt für alle Schularten gleichermaßen.
I_48_Fe	Es wird kein Hauptschulabschluss akzeptiert. Die naturwissenschaftlichen Fächer stehen im Vordergrund.
I_50_Fe	Es wird im Notenbild eine Differenzierung nach den Herkunftsschularten vorgenommen, wobei die naturwissenschaftlichen Fächer im Vordergrund stehen.
I_53_Fe	Das Notenbild und die Herkunftsschulart sind von nachrangiger Bedeutung.
I_54_Fe	Es wird im Notenbild eine Differenzierung nach den Herkunftsschularten vorgenommen, wobei die naturwissenschaftlichen Fächer im Vordergrund stehen.
I_55_Fe	Das erwartete Notenbild gilt für alle Schularten gleichermaßen.
I_57_Fe	Es wird im Notenbild eine Differenzierung nach den Herkunftsschularten vorgenommen.
I_58_Fe	Es wird im Notenbild eine Differenzierung nach den Herkunftsschularten vorgenommen.
I_59_Fe	Es wird im Notenbild eine Differenzierung nach den Herkunftsschularten vorgenommen.

Textbezeichnung	Unterscheidung der Herkunftsschularten
I_60_Fe	Es wird im Notenbild eine Differenzierung nach den Herkunftsschularten vorgenommen.
I_61_Fe	Das erwartete Notenbild gilt für alle Schularten gleichermaßen.
I_63_Fe	Es wird kein Hauptschulabschluss akzeptiert. Das definierte Notenbild in Deutsch, Mathematik und Technik gilt für alle Herkunftsschularten.
I_64_Fe	Es wird im Notenbild eine Differenzierung nach den Herkunftsschularten vorgenommen.
I_66_Fe	Das erwartete Notenbild gilt für alle Schularten gleichermaßen.

Wie aus der Tabelle zu ersehen ist, gibt rund die Hälfte aller Befragten an, im Notenbild eine Differenzierung nach den Herkunftsschularten vorzunehmen, das heißt, eine Wahrnehmung der Unterschiedlichkeit in Bezug auf die abgebenden Schularten kann begründet angenommen werden. Die Unternehmen befassen sich offensichtlich mit den verschiedenen Bildungsgängen und Schularten und ziehen daraus für sich den Schluss, nicht bei allen Schularten von einem gleichen Notenbild ausgehen zu können.

Knapp ein Viertel der Befragten definiert ein Notenbild, orientiert sich bei der Auswahl an diesem und berücksichtigt die Herkunftsschularten im Einzelnen nicht mehr. Ein knappes Fünftel berücksichtigt weder Herkunftsschularten noch Noten, sondern orientiert sich bei der Auszubildendenrekrutierung an sonstigen Kriterien, die primär nichts mit den schulischen Formalqualifikationen zu tun haben. In den Aussagen jener Unternehmen klingt die Bereitschaft an, sich dem Bewerber bzw. dem späteren Auszubildenden bei Bedarf jenseits der offiziellen Wege über das Arbeitsamt und die Berufsschule anzunehmen. Es werden dabei recht ungewöhnliche Pfade skizziert, wie einem Auszubildenden in Problemlagen eine betriebliche Unterstützungsleistung zuteil werden könnte.

Lediglich knapp neun Prozent der Befragten artikulieren offenkundig, Schulabgänger mit Hauptschulabschluss prinzipiell nicht in ihr Auswahlverfahren aufzunehmen. Ein mittlerer Bildungsabschluss wird von ihnen als Grundvoraussetzung für das Erreichen weiterer Entscheidungsstufen erwartet.

4.1.2.3.1 Die Werkrealschule aus Sicht der Fallgruppe Feinwerkmechaniker

Die Analyse der Interviewaussagen zeigt, dass der Werkrealschulabschluss von den Unternehmen höchst kontrovers beurteilt wird. Auch hinsichtlich seiner Gleichwertigkeit gibt es unterschiedliche Einschätzungen. So stellen ihn einige Unternehmen dem Hauptschulabschluss gleich und begründen ihre Position mit der zugrundeliegenden Bildungsgangkonzeption, die auch innerhalb eines zusätzlichen Jahres keine wesentliche Förderung von selbständigem Arbeiten und strukturiertem Denken hervorbringe:

B: „Ich sage jetzt mal, vom Niveau her merkt man natürlich schon den Unterschied.

I: Sie *haben* also Bewerbungen von Werkrealschülern?

B: Ja. Wenn jemand *von Anfang an* in der Realschule war, das ist schon was anderes als so ein Werkrealschüler. Das *ist* so.

I: Wo merken Sie da insbesondere die Niveauunterschiede? In welchen Fächern oder Bereichen?

B: Das *Wesentliche* wird wohl das *selbstständige Arbeiten* und das *strukturierte Denken* sein. Ich will mich da gar nicht auf Noten festlegen, das kann man eh nie so vergleichen, aber die haben einfach eine *andere Struktur* von unten rauf und die anderen haben halt noch eins oben draufgesetzt oder hinterher. Wir haben heute *viele*, die nach der Hauptschule keine Lehrstelle gekriegt haben, naja, dann macht man dieses Jahr“ (I_36_Fe, 82–86).

Auffallend ist, dass das zusätzliche zehnte Schuljahr Wirkungen zeitigt, die auf Seiten der Betriebe disparate Wahrnehmungen erzeugen. Zum einen ermöglicht ein weiteres Schuljahr nach der neunten Klasse insbesondere den ‚Spätentwicklern‘ den nötigen Raum um – möglicherweise trotz ungünstiger Bedingungen des Elternhauses⁵⁶ – Begabungen zu entfalten und ihre Anstrengungsbereitschaft unter Beweis zu stellen:

B: „Das ist doch logisch. Manche sind ja so Spätentwickler oder werden gemoppt oder was weiß ich auch immer, wie es halt ist in der Schule, da sind ja nur die, wissen Sie ja selbst. Und jetzt ist er vierzehn oder fünfzehn und denkt, jetzt sollte ich aber *beißen* – und das sind nachher auch die besten Stifte. Die anderen sind ja reingeworfen worden in die Realschule, weil viel ist ja auch vom Elternhaus“ (I_48_Fe, 68).

Im Vergleich zu den Hauptschulabsolventen konstatieren manche Unternehmen bei den Werkrealschulabsolventen einen Wissenszuwachs im Fach Mathematik als Folge des zehnten Schuljahres:

B: „Die sind auf jeden Fall mal qualifizierter als ein normaler Hauptschüler, weil einfach das eine Jahr Mathe schon relativ viel bringt. In Mathe haben die in der Hauptschule das größte Defizit, meiner Meinung nach. Die können nicht mal mehr den Pythagoras“ (I_58_Fe, 86).

Zum anderen werden die Wirkungen eines zehnten Schuljahres aber durchaus auch negativ eingeschätzt und ein Wissenszuwachs in Frage gestellt – mehr noch, eine sich an den Hauptschulabschluss anschließende weitere Beschulung beeinträchtigt sogar die Motivation, sich vorbehaltlos auf eine berufliche Ausbildung einzulassen:

B2: „Die Erfahrung ist in der Regel so, dass sie *nicht* viel lernen – fachlich, sagen wir mal, nicht allzu viel lernen, aber dementsprechend (,) faulenzten ist vielleicht falsch ausgedrückt, aber einfach, wie man sich *drückt*. Wie soll ich jetzt das ausdrücken? Auf Deutsch gesagt, die sind versaut. Derjenige, der von der Schule runterkommt, der ist voller Euphorie, jetzt will ich lernen, jetzt kommt etwas Neues – ist klar, ist eine neue Welt für den, nicht bloß ein Lebensabschnitt, sondern auch eine neue Welt, die ganzen Maschinen und alles. Und durch die Werkrealschule ist also, *meiner* Ansicht nach, ist da die erste Euphorie *vorbei*, da ist er ein wenig *abgestumpft*“ (I_64_Fe, 100).

Ein zusätzliches Schuljahr wird als ‚Warteschleife‘ gesehen, die einen noch nicht erfolgten Übergang in die Berufswelt durch einen weiteren Abschluss zwar formal aufwerte, dem Bewerber implizit aber auch unterstellt, sich nicht in ausreichendem Maße um eine Lehrstelle bemüht zu haben:

B: „Ich sehe darin auch eine Problematik. Jetzt gehen wir wieder zur Praxis. Ein Hauptschüler, der sich bei mir bewirbt, hat gute Mathematik-, Physik- und Techniknoten und macht einen guten Eindruck, kommt *meiner* Meinung nach eher in Betracht, da hinterlässt dieser einen *besseren Eindruck* als ein Werkrealschüler. Ich sage jetzt mal ganz krass, jemand, der *nach* dem Hauptschulabschluss keine Ausbildung gekriegt hat und *aus der Not heraus* das Jahr noch hintendran hängt, der hat oft *weniger Biss* als ein *Hauptschüler*“ (I_60_Fe, 99).

Unternehmen, die so argumentieren, stützen sich auf langjährige Erfahrungswerte bei ihren Auszubildenden. Diesbezüglich wäre weitere Forschung, die die Motivationsstrukturen von Werkrealschülern erhellen könnte, dienlich.

⁵⁶ Vgl. hierzu das Begabungsmodell nach Heller (1998), zit. nach v. Saldern (2002, S. 306), wonach das Leistungsverhalten ein Zusammenspiel von Begabungsfaktoren, Umwelt und (nicht-kognitiven) Persönlichkeitsmerkmalen darstellt. In diesem Sinne kann sich eine verlängerte Beschulung bei ansonsten eher wenig förderlichen Umweltbedingungen positiv auswirken.

Da das Fachrechnen in der Ausbildung zum Mechatroniker/zur Mechatronikerin von zentraler Bedeutung ist, blicken viele Befragte gleich auf das Notenbild, definieren einen Erwartungshorizont für alle Herkunftsschularten und beurteilen daran die Frage nach der Eignung:

B: „Wenn es ein *wirklich guter* Werkrealschulschüler ist, also unter „gut“ verstehe ich zwei Komma null im Gesamtschnitt oder besser, hat er sicherlich gute Chancen, wenn er *darunter* liegt, weiß ich *jetzt* schon, dass er *zumindest in Mathe scheitern* wird.“

I: In Mathe hat er ein Problem?

B: Also das Fachrechnen nachher bei der Ausbildung ist sehr, sehr *anspruchsvoll*, also, deshalb schauen wir auch, was bringt er in *Mathe* mit und was bringt er in *Physik* mit?“ (I_63_Fe, 82–84)

Wer solch ein Kriterienraster nicht zu erfüllen vermag, hat keine Chancen auf ein Weiterkommen im Auswahlverfahren. Firmen, deren erwünschtes Notenbild für alle Herkunftsschularten gleichermaßen Gültigkeit hat, lassen sich damit auch nicht auf eine Schulstrukturdebatte ein.

4.1.2.3.2 Die Realschule aus Sicht der Fallgruppe Feinwerkmechaniker

Von den Befragten, die zum Mechatroniker/zur Mechatronikerin ausbilden, wird der Real schulabschluss ausnahmslos akzeptiert – nicht nur in seiner Abgrenzung von der Hauptschule, sondern auch vom Gymnasium:

B: „Ja. Also wenn sie unter dem Strich jetzt die gleichen Voraussetzungen haben, neige ich dazu den *Realschüler* zu nehmen oder den, der die zehn Jahre hat, weil die reinen Gymnasiasten, die dreizehn Jahre hatten, sind *doch* mehr Leute, die sich in der *Theorie* bewegen, sage ich mal“ (I_50_Fe, 82).

Aus der Äußerung kann entnommen werden, dass die – insbesondere – am Gymnasium zu entwickelnden Fähigkeiten, „theoretische Erkenntnisse nachzuvollziehen, schwierige Sachverhalte geistig zu durchdringen sowie vielschichtige Zusammenhänge zu durchschauen, zu ordnen und verständlich vortragen und darstellen zu können“ (Holfelder/Bosse/Reip 2005, S. 64/65), für die Ausbildung in diesem Berufsbild nicht ausschlaggebend zu sein scheint. Absolventen mit Realschulabschluss werden bei ansonsten vergleichbaren Voraussetzungen bevorzugt.

In Bezug auf die Abgrenzung vom Werkrealschulabschluss verbinden sich mit dem Realschulabschluss aus betrieblicher Perspektive folgende Vorteile:

- In den Fächern Mathematik und Physik verfügen die Bewerber über ein Vorwissen, das zumindest als zufriedenstellend eingestuft wird (vgl. I_54_Fe, 103).
- Im betrieblichen Testverfahren haben Realschulbewerber aufgrund ihrer fachlichen Bildung eine deutlich bessere Ausgangsposition. Insbesondere mit dem Umstellen von Formeln scheinen sie vertraut zu sein:

B: „[...] , ich weiß nur, was wir an Voraussetzungen hier für den Test haben. Und da haben die also wesentlich bessere Karten. Eine *Formel umstellen*, das kann kaum ein Hauptschüler. Allein von der Systematik, das bekommen die nicht hin.“

I: Und bei Realschülern?

B: Da geht das wesentlich besser. Deswegen haben wir die letzte Zeile hier gemacht (zeigt auf den Test). Ein Hauptschüler versteht da *gar nichts* (zeigt Test). Das sind lauter Formeln zum Umstellen. Aber das sind ja wirklich einfache Sachen hier, aber da kommt gar nichts“ (I_58_Fe, 524–526).

- Realschüler sind in der Berufsschule, was das Fachrechnen anbelangt, anschlussfähiger und weisen deutlich bessere Leistungen auf als Bewerber aus der Hauptschule, obwohl nach Einschätzung der Personalverantwortlichen das Berufsschulcurriculum bei den Grundlagenkenntnissen ansetzt:

B: „Das merkt man auch an den Noten in der Schule nachher, da ist mindestens eine Note Unterschied zwischen Haupt- und Realschülern, in der Berufsschule.

I: Wie meinen Sie das mit der Berufsschule?

B: Dass die Realschüler einfach besser sind.

I: In der Berufsschule?

B: Ja.

I: Zwischen den beiden Schulen herrscht mindestens eine Note Unterschied?

B: Genau. Obwohl die eigentlich in Mathe bei Null anfangen. Ich kann mich erinnern, wir haben Meter in Zentimeter umgerechnet und so etwas“ (I_58_Fe, 534–540).

Die so gewonnenen positiven Einschätzungen von Realschulabsolventen verfestigen sich in den Unternehmen über die Jahre hinweg und führen mit der Zeit zu einer auf betrieblicher Erfahrung basierten „kollektivistischen Bewährungsprobe“ (Imdorf 2010b, S. 212).

4.1.2.3.3 Die Berufsfachschule aus Sicht der Fallgruppe Feinwerkmechaniker

Von den 23 Befragten stehen fünf Unternehmen den Berufsfachschulabsolventen ablehnend gegenüber. Für sie kommen Bewerber aus einer zweijährigen Berufsfachschule aus folgenden Gründen eher nicht in Betracht:

- An einer zweijährigen Berufsfachschule fänden sich meist diejenigen Schüler wieder, die nach Abschluss der Hauptschule nicht unmittelbar in eine Lehrstelle eintreten können. Solchen Schülern haftet rasch das Stigma an, auf dieser Schulart aus der Not heraus „zwischengeparkt [zu] werden“ (I_36_Fe, 90).
- Praktikumserfahrungen mit zweijährigen Berufsfachschülern belegen Probleme im Verhaltensbereich, die damit erklärt werden, dass solche Schüler „von vornherein die Schlechten von den Schlechten“ seien (I_39_Fe, 62).
- Das inhaltliche Leistungsniveau jener Bewerber wird als inakzeptabel eingeschätzt, insbesondere im Vergleich zu denjenigen Schülern, die eine einjährige Berufsfachschule im Rahmen ihres Vorvertrags absolvieren und deren weiterer Verbleib im Unternehmen sich sodann nach der Güte dieses ersten Lehrjahres richtet.

Für die anderen Unternehmen aus dieser Fallgruppe hingegen scheinen in fachlicher Hinsicht keinerlei Defizite zu bestehen. Sie argumentieren gerade *mit* der fachlichen Vorbildung, die Absolventen einer zweijährigen Berufsfachschule mitbrächten. Diese könnten dann unmittelbar im zweiten Lehrjahr eingesetzt werden. Vor dem Hintergrund der betrieblichen Kosten-Nutzen-Rechnung müsse berücksichtigt werden, dass ein Auszubildender im zweiten Lehrjahr für den Betrieb insgesamt rentabler sei als ein Auszubildender im ersten Lehrjahr:

B: „Das hat den Hintergrund, wenn der eine Berufsfachschule hat, *spare* ich mir das *erste Lehrjahr*, das heißt, er steigt im zweiten Lehrjahr ein und ist *gleich* im *Betrieb* bei uns, das heißt, er *nützt* mir gleich was, während, wenn ich einen Realschüler habe, der geht als erstes auf die einjährige Berufsschule. Das heißt, der ist *ein Jahr* für mich im Betrieb *nicht da*, und dann entscheide ich ja als Betrieb, ist er von seinen Leistungen her *angemessen*, kriegt er einen Vertrag, ist er nicht angemessen, muss er halt gehen.

I: Ja, also der Berufsfachschulabsolvent steigt in das *zweite* Lehrjahr ein und lernt dann wie viele Jahre noch?

B: Dann lernt er noch zwei Jahre“ (I_63_Fe, 94–96).

Gleichwohl sind sich die Unternehmen über die Möglichkeit zur Übernahme in das zweite Lehrjahr uneins. Es gibt auch Personalverantwortliche, denen an der Gewährleistung einer Grundausbildung im ersten Lehrjahr *innerhalb des Betriebs* gelegen ist, weil sie darin offensicht-

lich eine Stärkung der betrieblichen Strukturen sehen und diese Chance nicht vergeben wollen. Die angeführte Nennung bezieht sich auf Absolventen der einjährigen Berufsfachschule:

B2: „Da gibt es eine einjährige Berufsfachschule. Da nehmen wir niemanden, wenn er aus dem Metall kommt, weil die Einjährigen verpflichtend ins zweite Lehrjahr zu nehmen sind. Und das machen wir nicht. Die Zweijährige *kann* ins zweite Lehrjahr genommen werden. Bei uns macht aber *jeder* vom ersten Arbeitstag an die Grundausbildung. Also jeder steigt bei uns ins erste Jahr ein. Jeder. Dadurch nehmen wir keine einjährigen Berufsfachschüler“ (I_61_Fe, 101).

Abgesehen von der Frage, ob Berufsfachschulabsolventen im ersten oder im zweiten Lehrjahr betrieblich eingesetzt werden, sehen die Befragten bei einem guten Notenbild der Bewerber leichte Vorteile für das inhaltliche Vorankommen zu Beginn der Ausbildung. Erste Grundfertigkeiten wie Drehen und Fräsen würden in der zweijährigen Berufsfachschule grundgelegt (I_48_Fe, 72; I_58_Fe, 88), das Vorwissensniveau gleiche sich jedoch ab dem zweiten Lehrjahr allmählich an das der übrigen Kandidaten an (I_61_Fe, 114–116).

Einige Unternehmen verweisen bei ihren positiven Erfahrungen mit der zweijährigen Berufsfachschule auf die besseren Testergebnisse von deren Absolventen und begründen dies mit der inhaltlichen Vorbereitung in der Herkunftsschulart (z.B. I_59_Fe, 72).

Dass sich Hauptschulabgänger trotz aller möglichen Widerstände *überhaupt* für einen weiterführenden Bildungsgang entscheiden und ihre Intentionen realisieren, bewerten manche Befragte als positives Signal per se. Berufsfachschulabsolventen wird ein hohes Maß an Anstrengungsbereitschaft attestiert, das sie in die Nähe von Realschulabgängern rücke. Die Befragten legen ihr Augenmerk auf die Leistungsentwicklung des Kandidaten in der Zeitspanne zwischen Hauptschul- und Berufsfachschulabschluss, wie der folgende Personalverantwortliche verdeutlicht:

B1: „Ich würde den eher *positiv einschätzen*, weil der dann sagt, okay, nach der Hauptschule, ich möchte *weiterkommen*. Also der setzt auch eine gewisse *Motivation und Energie* dran, um noch einmal aufzubauen.“

I: Mir geht's bloß darum, wo Sie diesen Bewerber eher dazurechnen?

B1: Realschule dann schon.

I: Von den Noten her?

B2: Wenn er ordentliche Noten hätte, dann könnte man das (,), also auch vom Hauptschulzeugnis können wir viel ableiten, ob er eine Steigerung gebracht hat“ (I_57_Fe, 147–151).

Bei der Bewertung der Relevanz der Herkunftsschulart Berufsfachschule spielt auch ein Kriterium eine Rolle, das in den bisherigen Argumentationslinien noch nicht vorgekommen ist: die Ausgestaltung der Kooperation von Betrieb und Berufsfachschule, oder systemtheoretisch gewendet, die Frage nach der strukturellen Koppelung zweier sozialer Systeme. Da die Berufsfachschulen dem berufsbildenden Schulsystem angehören, scheinen die Kommunikationswege zwischen ihnen und den Betrieben nach Einschätzungen aus den Interviews so angelegt zu sein, dass ein Informationsaustausch erfolgen kann, der von beiden Seiten als zuverlässig empfunden wird. Den Betrieben eröffnet sich durch die direkte Kontaktaufnahme zu der entsprechenden Berufsfachschule die Möglichkeit, die Qualität des Bewerbers quasi vom abgebenden System selbst evaluieren zu lassen. Es handelt sich also um eine delegierte, „betriebsexterne individualistische Beurteilung“ (Imdorf 2010b, S. 212), deren Reiz darin liegt, dass die erwünschte Größe des Bewerbers nicht von einem anderen, im besten Fall bloß ähnlich strukturierten Unternehmen bescheinigt wird, sondern von einer Schule, deren Einschätzungen zum weiteren Erfolg oder Misserfolg in einer schulischen Laufbahn als reliabel gelten dürfen. Dies ist insofern ein Novum, als zwar letztlich immer noch das aufnehmende System über die Vergabe eines Ausbil-

dungsplatzes befindet, jedoch das abgebende System in einer Art ‚konsiliarischer Erörterung‘ involviert ist, wie das folgende Beispiel zeigt:

- I: „Okay. Unterscheiden Sie bei den Herkunftsschularten? Hat da der Eine oder der Andere mehr Spielraum, weil es andere Schularten sind?
 B: Ja, der von der Berufsfachschule.
 I: Muss der besser oder schlechter sein? Sind Sie mit dem strenger?
 B: Nein, weil da kann ich auch die Lehrer anrufen und fragen, wie es gepasst hat. Das duale System funktioniert in (Kreisname) *hervorragend*. Da kann man mit den Lehrern reden, dann sagt der Ihnen, *was ist*.
 I: Aha. Okay. Sie haben Kontakt zu diesen Schulen?
 B: Ja, klar, das ist also von der Berufsschule in (Ortsname). Bei den Hauptschulen oder Realschulen, da hat man ja *gar keinen Kontakt*.
 [...]
 B: Das sehe ich wieder differenziert, weil das ist ja so, bei dem Realschüler weiß ich den Hintergrund nicht, beim Berufsfachschüler kann ich in der Schule bei (Lehrername) anrufen und fragen, wie war denn der so? Dann sagt der, der war so und so, hat da mal etwas angestellt, aber ist kein schlechter Kerl. So wird das gemacht. Der kurze Dienstweg ist besser, als man denkt (Schmunzeln)“ (I_48_Fe, 77–82, 84).

Die Ausgestaltung der Kooperation schwankt sicherlich auch in Abhängigkeit von den lokalen Rahmenbedingungen, aber festhalten lässt sich, dass zumindest einige Befragte, die zu den Berufsfachschulen als berufsbildenden Schulen gute Beziehungen unterhalten, dortige Lehrende als glaubwürdige Informationsquellen zu schätzen wissen.

4.1.2.3.4 Die Hauptschule aus Sicht der Fallgruppe Feinwerkmechaniker

Die Analyse der Aussagen aus der Fallgruppe Feinwerkmechaniker eröffnet für Absolventen mit einem Hauptschulabschluss erfreuliche Perspektiven. Die Daten belegen, dass ihre Bewerbung um einen Ausbildungsplatz mit guten Chancen verbunden ist. Auch die wenigen Befragten, die den Hauptschulabgängern eher reserviert gegenüberstehen, geben zu erkennen, dass sie diese Bewerbergruppe nicht von vornherein ausschließen, sondern in Zweifelsfällen verstärkt auf begleitende Auswahlkriterien achten, um dennoch Hauptschulabsolventen die Möglichkeit einzuräumen, in diesem Berufsbild ausgebildet zu werden. Kritische Anmerkungen zum Hauptschulabschluss beziehen sich auf folgende Aspekte:

- Da die Dauer dieses Bildungsganges im Vergleich zu anderen um ein Jahr kürzer ist, bringen die Bewerber in der Regel ein geringeres Maß an „Reife“ mit, was sich im betrieblichen Umgang miteinander bemerkbar mache (z.B. I_20_Fe, 52).
- Absolventen mit einem Hauptschulabschluss erweisen sich im Berufsschulunterricht als weniger anschlussfähig. Die Unternehmen begründen dies mit einem schlechteren Notenbild im Vergleich zu Auszubildenden mit einem Realschulabschluss. Da in der Mathematik der Berufsschule bei den fachlichen Grundlagen begonnen werde, das Einstiegsniveau somit moderat sei, sei ein schlechteres Abschneiden von Hauptschulabsolventen auf ein geringeres Vorwissen zurückzuführen:
 B: „[...] Das merkt man auch an den Noten in der Schule nachher, da ist mindestens eine Note Unterschied zwischen Haupt- und Realschülern, in der Berufsschule“ (I_58_Fe, 534).
- Unternehmen, die schon viele Jahre in der Ausbildung tätig sind, nehmen über einen längeren Zeitraum hinweg bei vergleichbaren Noten einen Rückgang im Leistungsvermögen

von Hauptschulabsolventen wahr. Da trotz guter Noten nicht mehr durchgängig von guten Leistungen ausgegangen werden könne, tendieren solche Unternehmen dazu, auf höhere Bildungsabschlüsse auszuweichen, um dennoch das erwünschte Leistungsniveau bei ihrer Bewerberschaft zu erhalten (z.B. I_48_Fe, 26). Solcherlei Begründungsmuster sind nicht originär gegen den Hauptschulbildungsgang gerichtet, sondern nehmen grundlegende Fragen der Glaubwürdigkeit schulischer Leistungsausweise in den Blick (vgl. Fend 2001, S. 361).

Wie bereits angedeutet, sind die genannten Argumentationen keine Ausschlusskriterien für Hauptschulabgänger. Sofern der Bewerber ‚trotz‘ Zweifeln an der ‚Marktfähigkeit‘ des Hauptschulabschlusses überzeugen kann, steht einer Ausbildung nichts im Wege.

Für die Aufnahme eines Hauptschulbewerbers sprechen aus Sicht der Befragten einige Überlegungen:

- Mitarbeiter mit Hauptschulabschluss, die sich über Jahre hinweg betrieblich bewährt haben, scheinen Gewähr für eine positive Entwicklung dieser Auswahlgruppe zu bieten und beseitigen etwaige Zweifel. Es handelt sich um eine auf „betrieblicher Erfahrung basierte kollektivistische Bewährungsprobe“ (Imdorf 2010b, S. 212):

B: „Ja, wie gesagt, die Hauptschüler haben wir ja sowieso. Mein Meister ist in der Hauptschule gewesen, mein bester Geselle ist in der Hauptschule gewesen. Da habe ich kein Problem damit“ (I_17_Fe, 60).

- Damit in Zusammenhang stehen betriebliche Beobachtungen, wonach ein Reüssieren am Ausbildungsende unabhängig von der Frage nach einem Bildungsabschluss ist:

B: „In jedem Fall, ja. Ich habe schon Leute hier gehabt, die hatten nicht mal einen Hauptschulabschluss gehabt und haben nachher die Gesellenprüfung mit einer Belobigung bestanden“ (I_53_Fe, 36).

- Bei Bewerbern aus einer Hauptschule ist eher als bei anderen Bewerbergruppen damit zu rechnen, dass sie nach abgeschlossener Ausbildung in demselben Unternehmen verbleiben und gewillt sind, ihre Expertise mittel- bis längerfristig einzubringen. Für die Befragten sind Erwartbarkeiten in den betrieblichen Arbeitsabläufen von hohem Wert, nicht zuletzt auch in finanzieller Hinsicht. Die Ausbildungskosten sollten sich auf längere Sicht ‚rechnen‘:

B: „*Nur ausbilden* dreieinhalb Jahre und danach vielleicht noch ein *halbes Jahr*, das wird *bei uns* eigentlich *nicht angestrebt*. Wir suchen (,) wegen dem auch die *Hauptschüler*, da lege ich eigentlich *Wert* darauf, die *bleiben* mir – in der Regel. Die machen vielleicht noch einen Meister oder einen Techniker, aber die bleiben im Unternehmen eher als jetzt (,) auch ein Realschüler, der macht vielleicht noch die Fachhochschulreife und dann studiert er. Denen können *wir* als *kleines Unternehmen* natürlich nicht die Vielzahl an Arbeitsplätzen später bieten wie ein anderer“ (I_36_Fe, 50).

Obwohl, wie oben angesprochen, Hauptschulabsolventen aufgrund einer kürzeren Schulzeit in entwicklungspsychologischer Hinsicht wenig vergleichbar mit anderen Bewerbergruppen erscheinen, könne dennoch davon ausgegangen werden, dass Erstere „vom Praktischen her besser“ seien als andere (I_20_Fe, 50). Dennoch überprüfen Personalverantwortliche, die diese Einschätzung teilen, an anderer Stelle im Auswahlverfahren zusätzlich die theoretische Eignung des Bewerbers. Auch wenn die praktischen Vorzüge eines Bewerbers mit Hauptschulabschluss wohlwollend wahrgenommen werden, lässt dies nicht den Schluss zu, dass sich Theorie und Praxis gegeneinander ausspielen lassen.

4.1.2.3.5 Das Berufskolleg aus Sicht der Fallgruppe Feinwerkmechaniker

Das Berufskolleg als Herkunftsschulart hat für die in dieser Studie Befragten, die zum Feinwerkmechaniker ausbilden, keinerlei Relevanz. Dieser Befund lässt sich wohl damit erklären, dass innerhalb dieser Fallgruppe der Herkunftsschulart ohnehin keine herausragende Bedeutung beigemessen wird und ein mittlerer Bildungsabschluss für alle Befragten ausreichend ist. Da ein Berufskolleg auf einem mittleren Bildungsabschluss aufbaut, sind Abgänger aus dieser Schulart unter der Bewerberschaft kaum vorhanden.

4.1.2.3.6 Das allgemeinbildende Gymnasium aus Sicht der Fallgruppe Feinwerkmechaniker

Obwohl der Hochschulabschluss generell für die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung keine Rolle spielt, wird er von den Befragten thematisiert und daher, abweichend von den vorangegangenen Fallgruppen, in die Auswertung der vorliegenden Fallgruppe aufgenommen.

Knapp ein Fünftel der Befragten zeigt sich der Aufnahme eines Abiturienten gegenüber aufgeschlossen oder würde Schulabgänger mit Hochschulreife präferieren, wenn sie unter der Bewerberschaft vertreten wären. Diese Unternehmen verweisen auf die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten, von der bei Gymnasialabgängern ausgegangen werden könne. Ein selbstständiges Arbeiten in prozessorientierten Strukturen erlaubt es, einerseits dem Auszubildenden rasch mehr Verantwortung zu übertragen und andererseits die Ausbilder in ihrem Betreuungsaufwand zu entlasten – der letztgenannte Aspekt der Arbeitsentlastung ist zentral bei der Beurteilung des voraussichtlichen ‚Mehrerts‘, den der Auszubildende mitbringt:

I: „Welche Gruppe wäre Ihnen an liebsten?

B: Wenn ich es so von außen wählen könnte? Ha, die mit *Abitur*, da müssen Sie *gar nichts* machen.

I: Ja, das ist die Frage?

B: Ja, bloß, da habe ich das Problem, dass der nachher wahrscheinlich nicht bei mir bleibt. Außer ich bezahle ihn so gut, dass er keine andere Möglichkeit hat. Haben wir auch schon gemacht. Wie gesagt, jetzt Realschüler (.) ja, ist (.) (zögert) ja (.) ein schlechter Realschüler gleicht sich einem guten Hauptschüler an, nicht wahr. Das ist für uns eigentlich *nicht mal* so wichtig.

I: Aber ein Gymnasiast wäre Ihnen am liebsten, wenn ich das richtig verstanden habe, weil der die meisten Kenntnisse mitbringt?

B: Nein, der ist viel schneller in der *Auffassungsgabe*. Ein Gymnasiast ist es gewohnt, selbstständig zu arbeiten“ (I_39_Fe, 17–22).

Ergänzend zu den überfachlichen Kompetenzen werden die fachwissenschaftlichen Voraussetzungen genannt, die einen Gymnasiasten deutlich von seinen Mitbewerbern abheben und dem Unternehmen weniger Aufwand in Aussicht stellen (vgl. z.B. I_54_Fe, 30–34).

Sofern Unternehmen Bewerber mit (Fach-)Hochschulreife eher nicht berücksichtigen, wird diese Position mit den erwarteten späteren Laufbahnentscheidungen des Bewerbers begründet, das heißt, eine duale Ausbildung, die auf dem Weg weiterführender Bildungsaspirationen lediglich als Zwischenstation fungiert, kommt für die meisten Unternehmen nicht in Frage. Der Kosten-Nutzen-Effekt scheint bei Gymnasiasten nicht gegeben:

I: „Kämen Gymnasiasten auch in Frage?

B: (zögert) Ne, weil die machen nachher meistens weiter. Und die Ausbildung ist recht teuer, so im Großen und Ganzen. Also man muss schon investieren, ja“ (I_38_Fe, 17–18).

Nachdem die Relevanz des Bildungsabschlusses und der Herkunftsschularten nun für alle drei Fallgruppen dargestellt wurde, widmet sich das nächste Kapitel der Relevanz der Schulfächer und Noten.

4.1.3 Entscheidungsrelevante Schulfächer und Noten

Inwiefern Schulfächer, Fächerverbünde und Noten für die befragten Unternehmen entscheidungsrelevant sind, wird für jedes Berufsbild jeweils separat erläutert.

4.1.3.1 Schulfächer und Noten in der Fallgruppe Industriekaufleute

Bei der Analyse fällt sogleich auf, dass *alle* Befragten konkrete Vorstellungen zu den für die Auswahlentscheidung maßgeblichen Schulfächern und/oder Noten äußern. Dies deutet darauf hin, dass die Schulfächer für den Auswahlprozess von elementarer Bedeutung sind. Keiner der Befragten aus dieser Fallgruppe negiert den Einfluss von Schulfächern und Noten auf die betriebliche Entscheidung. In einem ersten Reduktionsschritt werden die inhaltsanalytisch relevanten Nennungen in eine tabellarische Übersicht gebracht.

Tab. 39: Schulfächer und Noten in der Fallgruppe Industriekaufleute

Textbezeichnung	Entscheidungsrelevante Schulfächer	Noten
I_02_In	Deutsch, Zeugnisbild im Gesamten	Es wird mindestens eine Zwei erwartet. Der Gesamtnotenschnitt sollte zwischen Zwei und Drei liegen und keine Ausreißerwerte (Noten Vier, Fünf) enthalten.
I_08_In	Deutsch	Das Zeugnis sollte keine Ausreißerwerte (Noten Vier, Fünf) enthalten. Es gibt keine Standardvorgaben, die Beurteilung erfolgt je nach Einzelfall.
I_09_In	Mathematik, Deutsch und Englisch	Vorzugsweise wird ein Notenschnitt von zwei Komma fünf in den wichtigsten Fächern erwartet. In den ‚Lernfächern‘ sollte keine Vier vorhanden sein.
I_10_In	Mathematik und Deutsch	Eine Zwei in beiden Fächern ist wünschenswert. Der Gesamtnotenschnitt sollte bei zwei Komma fünf liegen. Die schulische Berufsorientierungsphase sollte mit einer Zwei bewertet sein.
I_12_In	Mathematik, Deutsch und Englisch	Erwartet werden Noten zwischen Zwei und Drei. Nebenfächer sind zweitrangig, sofern sie insgesamt nicht schlechter als mit einer Drei benotet werden.
I_13_In	Mathematik und Deutsch	Erwartet werden Noten nicht schlechter als Drei. Nebenfächer sind von marginaler Bedeutung.
I_14_In	Deutsch, erste Fremdsprache, Mathematik, allgemeinbildende Fächer	Erwartet wird eine Zwei in der Mathematik, im sprachlichen Teil und im allgemeinbildenden Teil.
I_15_In	Deutsch	Auf das Notenbild wird geachtet, aber es gibt keine Standardvorgaben, die Beurteilung erfolgt je nach Einzelfall und Vorkenntnissen.
I_19_In	Deutsch, Englisch und Mathematik	Das Notenbild sollte zwischen Zwei und Drei liegen. Bei Berufskollegiaten oder Absolventen einer Wirtschaftsschule wird auf die schulartspezifischen Fächer geschaut. Das Zeugnis sollte keine Ausreißerwerte enthalten.

Textbezeichnung	Entscheidungsrelevante Schulfächer	Noten
I_21_In	Mathematik, Deutsch, Gemeinschaftskunde, Englisch, weitere schulartspezifische Fächer (daraus erstes Ranking)	Das Notenbild sollte insgesamt zwischen Zwei und Drei liegen. Es sollten keine Ausreißerwerte bei den Lernfächern (Religion) vorhanden sein.
I_22_In	Englisch, Spanisch, Mathematik	In jedem der zentralen Fächer wird eine Zwei erwartet. Ergänzend sollten keine Ausreißerwerte bei den Lernfächern vorhanden sein.
I_24_In	Rechnungswesen, BWL, Deutsch, Englisch und jede weitere Fremdsprache	Das Notenbild sollte zwischen Zwei und Drei liegen. Bei Berufskollegiaten oder Absolventen einer Wirtschaftsschule wird auf die schulartspezifischen Fächer geschaut.
I_27_In	Deutsch, Mathematik, Englisch	Das Notenbild sollte insgesamt zwischen Zwei und Drei liegen. Es sollten keine Ausreißerwerte bei den Lernfächern vorhanden sein.
I_28_In	Deutsch, Mathematik	Die Noten in diesen beiden Fächern müssen besser als Vier sein. Ausreißernoten in den Nebenfächern spielen keine Rolle. Der Gesamteindruck des Zeugnisses ist ausschlaggebend.
I_30_In	Deutsch, Englisch, Mathematik, Gemeinschaftskunde	Die Noten in den zentralen Fächern sollten gut sein, es gibt jedoch keine Standardvorgaben. Jedes Zeugnis wird als Einzelfall betrachtet. Bei Berufskollegiaten oder Absolventen einer Wirtschaftsschule wird auf die schulartspezifischen Fächer geschaut. Wichtig ist die Leistungstendenz, die sich über zwei Jahre hinweg abzeichnet.
I_32_In	Sport, Mathematik	Es gibt keine Standardvorgaben, Ausreißerwerte sollten nicht vorkommen. In Mathematik und Deutsch ist mindestens eine Drei erwünscht. Eine Fünf in Sport ist ein Ausschlusskriterium.
I_44_In	Deutsch, Mathematik	Die Noten sollten zwischen Zwei und Drei liegen. Fremdsprachliche Kenntnisse sind zwar vorteilhaft, aber nicht ausschlaggebend. Der Gesamtschnitt des Notenbildes sollte nicht schlechter als Drei sein.
I_51_In	Deutsch, Mathematik, Englisch	Die Noten sollten zwischen Zwei und Drei liegen, sowohl in den zentralen Fächern als auch im Gesamten.
I_56_In	Deutsch, Englisch, Mathematik	Der Notenschnitt in den zentralen Fächern sollte bei mindestens Drei liegen. Im nächsten Auswahlschritt werden die Nebenfächer analysiert.
I_62_In	Deutsch, Mathematik, Englisch, Lernfächer Geschichte und Gemeinschaftskunde	Der Notenschnitt in den zentralen Fächern sollte bei mindestens Drei liegen. In den Lernfächern sollte der Bewerber nicht schlechter als mit Drei abschneiden.
I_65_In	Deutsch, Mathematik, Englisch, ergänzend NWA und EWG	Der Notenschnitt in den zentralen Fächern sollte bei mindestens Drei liegen, ebenso derjenige der Fächerverbünde.

Welche homologen Muster gibt es in der inhaltlichen Ausprägung der Kategorie ‚Entscheidungsrelevante Schulfächer und Noten‘ innerhalb der Fallgruppe der Industriekaufleute und wie werden diese begründet?

- Eine zentrale Rolle spielen die Kernfächer der jeweiligen Schularten. Alle Personalverantwortlichen benennen mindestens ein Kernfach, das für die weiteren Überlegungen zum Auswahlprozess wichtig ist. Als Minimalanforderung an die Noten in den Kernfächern gilt die Note Drei; eine Vier in einem Kernfach ist inakzeptabel. Auch wenn manche Befragten keinen Standardvorgaben zur Beurteilung eines Zeugnisses zu folgen scheinen, so bleiben die maßgeblichen Fächer dennoch im Blick:

B: „Ja, ich schaue mir *gerne* den Einzelfall an“ (I_08_In, 48).

B: „Wir haben kein Limit, wo wir sagen ‚Der muss mindestens im Schnitt drei Komma null in dem Fach haben.‘ Wir schauen natürlich schon auf die Noten, aber wenn jemand besondere Vorkenntnisse mitbringt, dann hat er natürlich auch eine Chance genommen zu werden. [...] Ich meine, wenn man hier in dem Berufsfeld Briefe schreiben muss, dann bietet es sich natürlich an, wenn ich in Deutsch entsprechende Kenntnisse habe, sonst bin ich ja blamiert bei der Kundschaft, wenn da ständig Fehler kommen. Also Deutsch wäre etwas“ (I_15_In, 26+34).

Die herausgehobene Position der Kernfächer lässt sich mit ihrem direkten Bezug zu den Ausbildungsinhalten des Berufsbildes erklären. Für die Personalverantwortlichen verspricht ein überzeugendes Abschneiden in den Kernfächern eine hohe Anschlussfähigkeit in Betrieb und Berufsschule:

B: „Ja, Mathe ist mir auf jeden Fall wichtig, weil ich nicht will, dass in der Ausbildung, egal ob es nachher ein bisschen Finanzmathematik ist, was auch immer da vorkommt, da will ich keine Problemfälle mehr haben, sondern da will ich auf jeden Fall Auszubildende haben, die da locker durchkommen.

I: Also Sie meinen Finanzmathematik in der Berufsschule oder hier im Unternehmen?

B: Sowohl als auch. Also was in der Berufsschule drankommt an Matheunterricht und eben auch später einmal, egal ob derjenige später mal in der Buchhaltung sein wird, ich will einfach, dass er insgesamt ein bisschen ein Gefühl für Zahlen hat und keine Ausrutscher. In Mathe eine Drei geht auch mal, hatte ich auch schon, aber ich will auf jeden Fall keine Ausrutscher zum Beispiel im Fach Mathe haben“ (I_32_In, 44–46).

- Fremdsprachenkenntnisse werden je nach Unternehmensprofil und globaler Präsenz unterschiedlich gewichtet. Das Spektrum reicht von Firmen, die den Ausbildungsberuf Industriekaufmann nur noch mit Zusatzqualifikation ‚Internationales Wirtschaftsmanagement‘ anbieten und daher die Beherrschung zweier ausgewählter Fremdsprachen verbindlich voraussetzen (vgl. I_22_In, 28–32; I_24_In, 60), bis hin zu Ausbildungsbetrieben, die über keine englischsprachigen Beteiligungen verfügen und bei deren Geschäftsverkehr daher keine fremdsprachlichen Kenntnisse erforderlich sind (vgl. I_32_In, 64). Letztere bilden jedoch eine Ausnahme. Das Gros der Befragten erwartet zumindest durchschnittliche Englischkenntnisse.
- Schulartspezifische Fächer wie Rechnungswesen oder Betriebswirtschaftslehre stehen ebenfalls im Fokus. Sie fungieren quasi als Prädiktoren für den zu erwartenden Erfolg in der Berufsschule, da die Unternehmen eine inhaltliche Nähe zwischen der berufsbildenden Herkunftsschulart und der späteren Berufsschule sehen. Eher schlechte Noten in diesen Fächern gehen mit einer negativen Vorauswahl einher:

B: „Klar, wenn jetzt ein Wirtschaftsschüler oder einer vom Berufskolleg kommt, der hat ja schon kaufmännische Fächer, da schaue ich natürlich auf das Ergebnis bei den kaufmännischen Fächern. Wenn der in BWL einen Fünfer, Vierer oder Dreier hat, hat er vielleicht schon schlechtere Chancen wie ein Realschüler, der lauter Zweier hat. Weil er sich schon spezialisiert auf dem Fachgebiet, wo er reingeht und da schon schlechte Noten vorlebt, dann ist das eher ein Indiz, dass das vielleicht doch nicht so gut ist“ (I_30_In, 56).

Sofern Kenntnisse aus berufsbildenden Fächern von der Herkunftsschulart mitgebracht werden, sollten sich diese auch in guten bis durchschnittlichen Noten niederschlagen, ansonsten wird dem Bewerber die einschlägige Eignung abgesprochen.

- Neben den schulartspezifischen Fächern und den Kernfächern finden alle sonstigen Fächer, die Nebenfächer, in unterschiedlichem Ausmaß Berücksichtigung, das heißt, sie werden von einigen Firmen in die Berechnung des Notendurchschnitts miteinbezogen, von anderen zwar nicht in den Notendurchschnitt miteingerechnet, jedoch zur Kenntnis genommen. Die Mehrheit der Befragten wünscht auch bei der Benotung der Nebenfächer keine Ausreißerwerte wie die Noten Vier oder Fünf, sondern achtet auf eine Konstanz im Notenbild. Anstatt von Nebenfächern wird in den Interviews oft von ‚Lernfächern‘ oder von ‚allgemeinbildenden Fächern‘ gesprochen. Insbesondere die für das Berufsbild Industriekaufmann/Industriekauffrau scheinbar weniger wichtigen Fächer Religion und Musik sind aus Sicht mancher Betriebe Indikatoren für die Leistungsbereitschaft eines Bewerbers:

B: „Da schauen wir natürlich schon auch drauf. Zum Beispiel gerade Religion ist so ein nettes Beispiel, ein typisches *Lernfach*, das jetzt vielleicht nicht so wichtig erscheint. Wenn da natürlich eine Fünf drin steht, sieht man, okay, interessiert mich nicht, brauche ich auch nicht zu lernen. Wird natürlich nichts“ (I_21_In, 38).

Während die Kernfachnoten den Unternehmen Aufschluss über die fachlichen Kompetenzen zu geben scheinen, bildet die Benotung der Nebenfächer in den Augen der Befragten ein Konglomerat an überfachlichen Kompetenzen ab: Verantwortungsbereitschaft, Pflichtbewusstsein, Sorgfalt, Disziplin, Teamfähigkeit, Selbstregulationsfähigkeit. Betriebe, die den Nebenfächern von der Benotung her denselben Stellenwert wie den Kernfächern einräumen, geben zu erkennen, dass sie jene überfachlichen Kompetenzen gleichrangig wie die fachlichen Kompetenzen bewerten.

- Abgesehen von einer punktuellen Leistungsdokumentation ist für Personalverantwortliche auch eine Dokumentation der längerfristigen Leistungsentwicklung wünschenswert, um Veränderungen über Schuljahre hinweg analysieren zu können:

B: „In der Regel lassen wir uns die Schulzeugnisse der letzten zwei Jahre vorlegen. Das heißt, wir haben vier Zeugnisse, wir sehen ja auch den Trend, die Veränderungen. Wenn das fehlt, dann hat derjenige, der dann lauter Vierer hat, vielleicht Pech gehabt, weil er unsere Anforderungen an die Bewerbung nicht erfüllt, aber in der Regel lege ich Wert darauf, dass wir vier Zeugnisse haben – Minimum“ (I_30_In, 40).

Die Analyse der Kategorie ‚Entscheidungsrelevante Schulfächer und Noten‘ innerhalb der Fallgruppe der Industriekaufleute belegt den hohen Stellenwert der Benotung der Schulfächer, wie sie in den Halbjahresinformationen und Jahreszeugnissen gebündelt zum Ausdruck kommt.

4.1.3.2 Schulfächer und Noten in der Fallgruppe Mechatroniker

Die inhaltsanalytisch relevanten Nennungen werden in einem ersten Reduktionsschritt in eine tabellarische Übersicht gebracht.

Tab. 40: Schulfächer und Noten in der Fallgruppe Mechatroniker

Textbezeichnung	Entscheidungsrelevante Schulfächer	Noten
I_01_Me	Mathematik, Naturwissenschaftliches Arbeiten/Physik	Es sollte eine Leistungsorientierung des Bewerbers erkennbar sein. Die Noten in den zentralen Fächern sollten je nach Schulart zwischen Eins und Zwei liegen. Auf einen guten Gesamtnotenschnitt wird geachtet, wobei keine Ausreißerwerte (Noten Vier, Fünf) vorkommen dürfen.
I_03_Me	Mathematik, Physik, Deutsch, Englisch, Geschichte, Gemeinschaftskunde	Der Notenschnitt in den zentralen Fächern sollte bei zwei Komma fünf liegen. Noten schlechter als Drei sind nicht erwünscht. Das Hauptaugenmerk liegt auf dem Fach Mathematik.
I_04_Me	Physik, Mathematik, Englisch, Technik	In den zentralen Fächern wird ein Notendurchschnitt von zwei Komma fünf erwartet. Auf das Gesamtnotenbild wird geachtet.
I_05_Me	Mathematik, Physik Deutsch, Englisch	In Mathematik und in NWA/Physik wird mindestens die Note Drei erwartet. Auf das Gesamtnotenbild wird geachtet, wobei keine Ausreißerwerte (Noten Vier, Fünf) vorkommen dürfen.
I_06_Me	Mathematik, Physik/ NWA, Technik Religion Geschichte, Erdkunde	In Mathematik, Physik/NWA und Technik wird mindestens die Note Drei erwartet. Die Note im Fach Religion spiegelt das Interesse an sozialpolitischen Themen wider und sollte nicht schlechter als Drei sein. In den Lernfächern wird mindestens die Note Drei erwartet.
I_07_Me	Mathematik, Technik	In Mathematik und Technik ist jeweils die Note Zwei erwünscht, in Ausnahmefällen kann auch eine Drei akzeptiert werden. Die Nebenfächer spielen eine untergeordnete Rolle.
I_11_Me	Physik, Mathematik, Technik Religion	In den zentralen Fächern wird ein Notendurchschnitt von zwei Komma fünf erwartet. Die Note im Fach Religion zeigt die Motivationsbereitschaft des Bewerbers. Auf das Gesamtnotenbild wird geachtet. Dieses sollte nicht schlechter als Drei sein.
I_18_Me	Physik, Mathematik Erdkunde, Biologie, Geschichte Deutsch	Der Gesamtnotendurchschnitt sollte nicht schlechter als Drei sein. In den zentralen Fächern wird die Note Drei zwar noch akzeptiert, erwünscht ist jedoch die Note Zwei. Erdkunde, Biologie und Geschichte geben Aufschluss über die Lernbereitschaft. Kompetenzen im Fach Deutsch sind wichtig für die Abschlussprüfung.
I_23_Me	Mathematik, Physik, Technik Geschichte, Gemeinschaftskunde	Die Note Zwei ist wünschenswert. Die Nebenfächer Geschichte und Gemeinschaftskunde geben Aufschluss über die Lernbereitschaft. Erwünscht ist die Note Zwei.

Textbezeichnung	Entscheidungsrelevante Schulfächer	Noten
I_25_Me	Mathematik, Physik/NWA Englisch Gemeinschaftskunde, Deutsch, Religion	Die Note Zwei ist erwünscht, in Ausnahmefällen wird auch die Note Drei akzeptiert. Auf den Gesamteindruck des Zeugnisses wird geachtet.
I_29_Me	Mathematik, Technik	Erwartet wird die Note Zwei in Mathematik und Technik. Der Gesamtnotenschnitt sollte mindestens bei der Note Drei liegen. Die Nebenfächer spielen eine marginale Rolle. Ausreißerwerte in den Noten werden gesondert betrachtet.
I_31_Me	Mathematik, Deutsch	Erwartet wird ein Notenbild zwischen Zwei und Drei.
I_33_Me	Mathematik, Informatik, Englisch	Der Bewerber sollte in den zentralen Fächern mindestens die Note Drei mitbringen, da im zweiten Jahr der Berufsschule mit einer leichten Verschlechterung der Noten zu rechnen ist. Einser-Kandidaten sind für das Berufsbild des Mechatronikers nicht unbedingt erwünscht.
I_34_Me	Mathematik, Physik, Chemie (NWA), Technik, Englisch	Die Noten im naturwissenschaftlichen Bereich sollten zwischen Zwei und Drei liegen. Im Fach Englisch muss mindestens die Note Vier erreicht werden.
I_35_Me	Mathematik, Physik, Englisch, Deutsch	In den zentralen Fächern wird ein Notendurchschnitt von zwei Komma fünf erwartet.
I_37_Me	Mathematik, Technik, Deutsch, Physik, Englisch,	In Mathematik wird die Note Zwei erwartet. Die Noten in Technik und Physik sollten zwischen Zwei und Drei liegen. In Deutsch sollte mindestens die Note Drei erreicht werden. Der Gesamtnotenschnitt wird zwischen Zwei und Drei angesetzt.
I_41_Me	Mathematik, Physik, Chemie (NWA), Technik Deutsch, Englisch	Der Notendurchschnitt in diesen zentralen Fächern sollte zwei Komma fünf oder besser sein. Grundkompetenzen müssen vorhanden sein. Nicht akzeptiert wird die Note Vier in den Fächern Deutsch, Geschichte, Gemeinschaftskunde, Sport.
I_43_Me	Mathematik, Technik, Englisch	In den genannten Fächern sollten die Noten zwischen Zwei und Drei liegen. Die Noten Vier und Fünf in Mathematik und Technik sind Ausschlusskriterien. Auf die Nebenfächer wird geachtet, wobei es keine Standardvorgaben gibt.
I_47_Me	Mathematik, Physik Englisch	Erwartet werden Noten nicht schlechter als Drei. Die Note Drei genügt noch. Insgesamt wird ein Gesamtnotenschnitt von drei Komma null erwartet.
I_49_Me	Mathematik, Physik, Technik	Erwünscht ist die Note Zwei. Auf den Gesamteindruck des Zeugnisses wird geachtet, wobei es keine Standardvorgaben gibt.
I_52_Me	Mathematik, Physik (NWA)	Die Noten in Mathematik und Physik (NWA) sind von herausragender Bedeutung. Das Gesamtnotenbild sollte besser als drei Komma null sein, wobei in Religion und Musik auch noch die Note Vier akzeptiert wird.

Innerhalb der Fallgruppe der Mechatroniker zeichnen sich folgende homologe Muster ab:

- Bei den entscheidungsrelevanten Schulfächern ergibt sich eine deutliche Priorität für das Kernfach Mathematik. Alle Interviewpartner benennen Mathematik als das wichtigste Fach oder als eines der wichtigsten Fächer für das Berufsbild Mechatroniker und erwarten die Note Zwei. In Ausnahmefällen wird zuweilen auch eine Drei akzeptiert. Die Interviews lassen darauf schließen, dass eine diesbezügliche Kulanz schlichtweg einem eingeschränkten Bewerberangebot geschuldet ist. Vor dem Hintergrund der zu gewährleistenden Anschlussfähigkeit in Betrieb und Berufsschule plädieren die Personalverantwortlichen für möglichst gut ausgeprägte mathematische Kompetenzen, zumal die hohen Anforderungen des Berufsbildes im zweiten Ausbildungsjahr erfahrungsgemäß eine leichte ‚Eintrübung‘ des Notenbildes erwarten lassen:

B: „Ich sage mal, der gute Dreier ist eigentlich der klassische Mechatroniker, der *gute* Dreier, nicht der untere Level, wenn er überall Fünfer dranhängt, ist es nicht unbedingt ideal, weil Mechatroniker ist ein sehr schwieriger Beruf. Das sind zwei Berufe, die Sie da lernen und das wird in der Kürze der Zeit einfach gemacht und Sie merken im zweiten Ausbildungsjahr (,) im ersten stimmen die Noten noch ganz gut im Abgleich zur Realschule oder zum Abgang und meistens wird es dann im zweiten Jahr heftiger, da fallen die Burschen zurück und dann ist es sicherlich wichtig, dass es im Vorfeld der gute Dreier war, dann darf er auch ein bisschen zurückfallen“ (I_33_Me, 174).

- An zweiter Stelle steht das Fach Physik, das in der Realschule im Fächerverbund Naturwissenschaftliches Arbeiten, NWA, enthalten ist. Da im Berufsbild Mechatroniker mechanische und elektronische Inhalte zusammengeführt sind, spielen Vorkenntnisse aus der Physik eine wichtige Rolle.
- Annähernd gleichbedeutend wie Physik ist Technik:

B2: „Es gibt keine, wo wir jetzt sagen, das ist ein Grenzwert. Aber die Hauptfächer, oder die spezifischen Fächer, die gerade auf Mechatroniker zutreffen, Mathe, Englisch, Technik, möglichst eine Zwei bis Drei, im Schnitt.

I: Alle drei gleich gewichtet, oder kann man sagen, Mathe zählt zum Beispiel doppelt?

B2: Ja, Mathe und Technik hauptsächlich, Englisch eher ein bisschen untergeordnet“ (I_43_Me, 33–35).

Unter allen entscheidungsrelevanten Schulfächern innerhalb der Fallgruppe Mechatroniker geht mit dem Fach Technik die höchste Selektivität einher, da sich ein Absolvent aus der Realschule mit der Entscheidung für eines der Wahlpflichtfächer Mensch und Umwelt oder Französisch nach Ansicht einiger Unternehmen aus dem Kreis der Bewerber selbst ausschließt:

B: „Klar, kann man nachher auch mit Französisch sagen, ich lerne Mechatroniker, aber da wir wieder von vorher wissen, sind wir eigentlich eher jemand, der dann sagt, ha, wenn jemand *Technik* gemacht hat und dort einen Einser hat, dann ist der uns eigentlich *lieber* als Mechatroniker, wie wenn jemand *Französisch* gemacht hat und in Französisch einen Einser hat. Da findet im Grunde genommen schon eine Selektion statt, da *muss* schon eine Selektion stattfinden, die sich eigentlich auf das auswirkt, wie nachher die Berufswahl sein wird. Und das ist ja eigentlich *nicht* gut“ (I_23_Me, 389).

Diese Unternehmen plädieren infolgedessen auch dafür, den Technikunterricht in der Realschule für alle Schüler einer Jahrgangsstufe verbindlich zu machen, da zum Zeitpunkt der Entscheidung für ein Wahlpflichtfach spätere Überlegungen zur Berufswahl noch nicht absehbar seien.

- Fremdsprachliche Kompetenzen werden von der Hälfte der Befragten als für das Berufsbild relevant eingestuft. Dies hängt mit einer zunehmend globalen Ausrichtung der einschlägigen Tätigkeiten und mit dem wachsenden Einfluss von Informationstechnologien in diesem Berufsfeld zusammen, wie die beiden Interviewausschnitte belegen:

I: „Spielt Englisch noch eine Rolle?

B: Auch. Die haben auch in der Berufsschule Fachenglisch, das nennt sich hier zumindest BTE – Berufstechnisches Englisch“ (I_41_Me, 29–30).

B: „Englisch ist für uns ein wichtiges Kriterium, weil die IT-Welt nur in englischer Sprache lebt. Und wenn Sie heute bei uns in der Entwicklung beziehungsweise dann auch bei der Inbetriebnahme etwas haben – alles Englisch“ (I_33_Me, 30).

Ein knappes Drittel aller Befragten unterstreicht die Notwendigkeit eines sicheren sprachlichen Ausdrucksvermögens im Fach Deutsch. Muttersprachliche Kompetenzen bilden die Grundlage für das sachgerechte Ausführen von Arbeitsaufträgen und sind unabdingbar für das Bestehen der Anforderungen in der Abschlussprüfung:

B: „Ja, auf Deutsch schaue ich drauf, weil die Prüfung der Mechatroniker beinhaltet am Ende eine Dokumentation, und da müssen sie in der Lage sein, sie werden *nur* anhand der Dokumentation geprüft, so muss man sagen, und da müssen sie in der Lage sein, diese Dokumentation entsprechend abzufassen und auch dann im Prinzip zu sagen, sich ausdrücken können, was sie getan haben, wie sie es getan haben, dass das verständlich wird für den Prüfer.
[...]

B: Er muss eine kurze Vorstellung machen, eine kurze Präsentation zu dem Thema. Die Dokumentation selber wird von dem Prüfungsausschuss bewertet. Das heißt, die wird durchgelesen, dann wird geschaut, ob das fachlich richtig gemacht ist. Sie sehen hier die Bilder, die Zuordnungen, solche Dinge, zu Erklärungen, müssen entsprechend stimmen. Das heißt, das geht schon sehr stark in die Richtung Deutsch: Aufarbeiten von Dokumenten, Darstellungsformen“ (I_18_Me, 20+30).

Da insbesondere die Fähigkeit des Textverstehens für alle Arbeitszusammenhänge, in denen der Auszubildende mit Anweisungen konfrontiert wird, elementar ist, räumen manche Personalverantwortliche dem Fach Deutsch eine herausragende Stellung im Fächerkanon ein. Ob physikalische und technische Kompetenzen angewandt werden können, zeige sich letztlich erst anhand der Frage, wie der Auszubildende mit Texten umzugehen wisse.

- Ähnlich wie bei den Industriekaufleuten werden auch in der Fallgruppe Mechatroniker die Noten in den Nebenfächern unterschiedlich eingeschätzt:
 - Bei der Mehrheit der Befragten fließen die Nebenfachnoten in einen Gesamtnotenschnitt ein, wobei der Bewerber im Notenbild keine Vierer oder Fünfer aufweisen darf. Unternehmen, die diese Variante praktizieren, vernachlässigen die Relevanz einzelner Nebenfächer.
 - Weniger als die Hälfte der Unternehmen erwarten einen Gesamtnotenschnitt von mindestens drei Komma null und gestehen gleichzeitig den Fächern Religion und Musik einen Sonderstatus zu, indem die Note Vier noch akzeptiert wird. Diese beiden Fächer werden für die Ausbildung als belanglos erachtet.
 - Lediglich für zwei von 21 Befragten sind die Nebenfächer von untergeordneter Bedeutung. Es werden keine Notenerwartungen in den Nebenfächern geäußert, sondern stattdessen ausgewählte Kernfächer fokussiert.
 - Alle übrigen Nennungen innerhalb der Fallgruppe Mechatroniker akzentuieren jeweils für besonders aussagekräftig befundene Nebenfächer, so werden zum Beispiel die Lernerfolge

in Erdkunde, Gemeinschaftskunde (in der Realschule Teil des Fächerverbands Erdkunde-Wirtschaftskunde-Gemeinschaftskunde), Geschichte und Biologie als wichtige Hinweise auf die Lernbereitschaft des Bewerbers interpretiert:

B: „Geschichte, [...], Gemeinschaftskunde heißt es dann glaube ich noch, Vierer. Sport Vier und schlechter. Das sind so die Sachen, wo ich sage: „Nee“. Es gibt Lernfächer, da muss ich mich einfach hinsetzen und lernen. Die Leute müssen hier auch stehen und was tun und wenn die dann in Sport eine Vier oder eine Fünf haben – wobei, das habe ich jetzt eigentlich noch nie gesehen, bei uns zumindest – die stehen oft den ganzen Tag“ (I_41_Me, 70).

Die Analyse der Kategorie ‚Entscheidungsrelevante Schulfächer und Noten‘ innerhalb der Fallgruppe Mechatroniker zeigt, ähnlich wie bei den Industriekaufleuten, den hohen Stellenwert der Benotung der Schulfächer auf, weist aber auch auf die Diversität unternehmensspezifischer Bedarfe hin.

4.1.3.3 Schulfächer und Noten in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker

In der folgenden tabellarischen Übersicht sind die inhaltsanalytisch relevanten Nennungen zusammenfassend dargestellt.

Tab. 41: Schulfächer und Noten in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker

Textbezeichnung	Entscheidungsrelevante Schulfächer	Noten
I_16_Fe	Mathematik, Physik	In Mathematik und in Physik wird die Note Zwei erwartet. Die Nebenfächer spielen eine untergeordnete Rolle. Die Note Vier im Fach Sport wird nicht akzeptiert.
I_17_Fe	Mathematik, Technik	Eine praktische Veranlagung und ein einschlägiges Interesse sollten erkennbar sein. In Mathematik und in Technik ist mindestens die Note Drei erwünscht, gleichwohl ist das Notenbild nicht ausschlaggebend.
I_20_Fe	Mathematik, Deutsch	Ein bestimmter Gesamtnotenschnitt als Voraussetzung für die Aufnahme in das Auswahlverfahren wird nicht erwartet. In Mathematik und in Deutsch sollten die Leistungen in den zurückliegenden zwei Schuljahren gut bis befriedigend sein. Die Beherrschung einer Fremdsprache spielt keine Rolle.
I_36_Fe	Mathematik, Physik, Technik	Bei Hauptschulabsolventen wird in Mathematik und Physik ein Notenschnitt von besser als zwei Komma fünf erwartet. Bei Realschulabsolventen gilt diesbezüglich ein Notenschnitt von besser als drei Komma null. Auf die Nebenfächer wird geachtet, wobei es keine Standardvorgaben gibt.
I_38_Fe	Mathematik, Deutsch	In Mathematik wird mindestens eine Drei erwartet. Der Bewerber sollte sich schriftlich ausdrücken können.
I_39_Fe	Mathematik	Das Zeugnis spielt als Voraussetzung für die Aufnahme in das Auswahlverfahren keine zentrale Rolle, da die Bewerber zuvor meist ein Praktikum ableisten. Hauptschulabsolventen mit einem Gesamtnotenschnitt von schlechter als drei Komma null werden nicht in das Auswahlverfahren aufgenommen. Bei Hauptschulabsolventen wird in Mathematik die Note Zwei erwartet, bei Realschulabsolventen mindestens die Note Drei.
I_40_Fe	Mathematik, Physik	In Mathematik und in Physik wird mindestens die Note Drei erwartet.

Textbezeichnung	Entscheidungsrelevante Schulfächer	Noten
I_42_Fe	Mathematik, Physik	Der Bewerber muss darlegen können, dass er die Inhalte in Mathematik und Physik verstanden hat. Das spiegelt sich nicht immer in den Noten wider.
I_45_Fe	Mathematik, Physik	Bei Hauptschulabsolventen wird in Mathematik die Note Zwei erwartet, in Physik mindestens eine Drei. Der Gesamtnotenschnitt sollte nicht schlechter als drei Komma null sein.
I_46_Fe	Mathematik, Deutsch	In Mathematik wird mindestens eine Drei, in Deutsch mindestens eine Vier erwartet. Die Noten in den Nebenfächern sind nur in Zweifelsfällen ausschlaggebend, werden jedoch immer als Indikator für personale Kompetenzen gesehen.
I_48_Fe	Mathematik	Der Bewerber muss darlegen können, dass er die Inhalte in Mathematik verstanden hat. Im Fach Mathematik wird mindestens eine Drei erwartet. Logisches Denken und schriftliche Ausdrucksfähigkeit sind wichtig.
I_50_Fe	Mathematik, Technik, Physik, Chemie	Bei den Hauptschulabsolventen wird in den genannten Fächern mindestens die Note Zwei, bei den Realschulabsolventen mindestens die Note Drei erwartet. Die Noten Vier und Fünf in den Nebenfächern werden hinterfragt.
I_53_Fe	Mathematik	Das Notenbild ist nicht ausschlaggebend. Fehlende Kenntnisse werden bei Bedarf betriebsintern vermittelt. Ein bestimmter Gesamtnotenschnitt wird nicht erwartet, da das Zeugnis nicht ausschlaggebend ist für das weitere Auswahlverfahren. Der Bewerber sollte sich schriftlich ausdrücken können.
I_54_Fe	Mathematik	In Mathematik wird mindestens eine Drei erwartet. Bei Hauptschulabsolventen sollte der Gesamtnotenschnitt bei zwei Komma null liegen, bei Realschulabsolventen nicht schlechter als drei Komma null.
I_55_Fe	Mathematik, Technik, Physik, Deutsch, Geschichte, Religion	In den genannten Fächern wird ein Notenbild nicht schlechter als zwei Komma fünf erwartet. Die Leistung in Deutsch sollte nicht schlechter als ‚Befriedigend‘ sein. Auf die Noten in den Nebenfächern Geschichte und Religion wird geachtet, da sie als Indikatoren für die Lernbereitschaft und das Sozialverhalten gelten. Der Gesamtnotenschnitt sollte nicht schlechter als drei Komma null sein.
I_57_Fe	Mathematik, Physik/NWA, Technik, Deutsch	Bei den Hauptschulabsolventen wird in den genannten Fächern die Note Zwei erwartet, in Deutsch wird auch noch eine Drei akzeptiert. Realschulabsolventen sollten in den genannten Fächern nicht schlechter als ‚Befriedigend‘ sein. Auf die Nebenfächer wird geachtet, insbesondere auf das Fach Sport bzw. die ausgeübten Sportarten und das Fach Religion, da sie als Indikator für Teamfähigkeit und Lernbereitschaft gelten. Ein bestimmter Gesamtnotenschnitt wird nicht erwartet.
I_58_Fe	Mathematik, Physik, Technik	Hauptschulabsolventen sollten in den genannten Fächern nicht schlechter als ‚Befriedigend‘ sein. Bei Realschulabsolventen wird in Ausnahmefällen noch eine Vier akzeptiert. Deutsch und eine Fremdsprache spielen keine Rolle. Die Nebenfächer werden beachtet, sind aber nicht relevant für das Berufsbild.
I_59_Fe	Mathematik	Erwartet wird die Note Zwei, schlechter als ‚Befriedigend‘ wird nicht akzeptiert. Erwünscht ist für Realschulabsolventen die Belegung des Wahlpflichtfaches Technik. Die Nebenfachnoten werden beachtet, da sie als Indikatoren für die Lernbereitschaft gelten. In den als ‚Lernfächer‘ bezeichneten Nebenfächern wird mindestens die Note Drei erwartet.

Textbezeichnung	Entscheidungsrelevante Schulfächer	Noten
I_60_Fe	Mathematik, Technik, Physik	Da die mathematische Begabung im Vordergrund steht, wird in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern eine möglichst gute Note erwartet. Der Bildungsabschluss ist zweitrangig. Die Fächer Deutsch, Gemeinschaftskunde und Englisch spielen keine Rolle.
I_61_Fe	Mathematik, Deutsch, Englisch, Physik, Technik	Die Leistungen in den genannten Fächern sollten mindestens mit ‚Befriedigend‘ bewertet worden sein. Auf das Fach Religion wird geachtet, da es als Indikator für die Lernbereitschaft gilt.
I_63_Fe	Deutsch, Mathematik, Technik, Physik	Erwartet wird ein Notendurchschnitt von zwei Komma fünf oder besser in den genannten Fächern. Eine mindestens befriedigende Leistung in Englisch ist wünschenswert.
I_64_Fe	Technik, Mathematik	Bei Hauptschulabsolventen wird die Note Zwei erwartet, bei Realschulabsolventen kann noch die Note Drei akzeptiert werden. Auf die Leistung im Fach Sport wird geachtet, da die körperliche und geistige Beweglichkeit des Kandidaten wichtig ist. Die als ‚Lernfächer‘ bezeichneten Nebenfächer lassen Rückschlüsse auf die Lernbereitschaft und den Einfluss des Elternhauses zu. Das Fach Deutsch spielt keine Rolle. Ein bestimmter Gesamtnotenschnitt wird nicht erwartet.
I_66_Fe	Mathematik, Technik	In Mathematik und in Technik wird mindestens die Note Drei erwartet. In Deutsch genügt die Note Drei; Bewerber mit der Note Eins bleiben nach Abschluss der Ausbildung nicht im Unternehmen.

Die Analyse der inhaltsanalytisch relevanten Nennungen erbringt für Mathematik einen eindeutigen Befund: Für alle Befragten in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker ist dieses Schulfach bei der Entscheidung einer Ausbildungsplatzvergabe von großer Relevanz. Sämtliche Personalverantwortliche benennen Mathematik als eines der Fächer, das in den Auswahlentscheidungen Beachtung findet. Allerdings gibt es unterschiedliche Annahmen, inwiefern sich die mathematischen Kompetenzen des Bewerbers, die im Einzelnen noch zu präzisieren sind, überhaupt in einer Zeugnisnote abbilden lassen. Zweifel an der Glaubwürdigkeit der schulischen Leistungsdokumentation im Fach Mathematik werden im Unterschied zu den beiden anderen Fallgruppen bei den Feinwerkmechanikern durchaus artikuliert:

I: „Welche Note erwarten Sie da ungefähr?

B: Ha, das kann man jetzt nicht so sagen. Der muss das verstanden haben. Das ist das Wichtige. Das lässt sich nicht unbedingt irgendwie in Noten darstellen.
[...]

B: Aber wenn er einen Dreier hat, kann es ja auch sein, er hat es verstanden und, ähm, es gibt ja welche, die einen Einser schreiben und lernen was auswendig, und dann drei Tage später wissen sie nicht mehr, was sie da hingeschrieben haben in der Klassenarbeit (lacht). Also, da darf man sich nicht ganz auf eine Note verlassen“ (I_42_Fe, 41–42, 46).

Prinzipiell stellen solche Überlegungen aber nicht die curriculare Wertigkeit des Faches Mathematik selbst für den Ausbildungsberuf in Frage, sondern eher die Formen der Aneignung und Überprüfung der Kompetenzen. Zu den Formen der Vermittlung werden von Seiten der Betriebe keine Aussagen gemacht. Nur so lässt sich erklären, dass Mathematik zwar für äußerst wichtig

erachtet wird, gleichzeitig die Mathematiknote diese Relevanz für den Ausbildungsberuf aber nur in ungenügendem Maße abzubilden vermag.

Welche Kompetenzen erwarten die Ausbildungsleiter, wenn sie Mathematik als entscheidungsrelevantes Schulfach einstufen? Den Interviews zufolge geht es um „logisches Denken“, „abstraktes Denken“ (I_48_Fe, 38), „räumliches Denken“, „mehrdimensionales Denken“ (I_60_Fe, 61), „dass man mal einen Sinus ausrechnen kann oder einen Cosinus“ (I_38_Fe, 24). Ein Personalverantwortlicher veranschaulicht die Anforderungen an das mathematisch-orientierte Können seiner Bewerber anhand eines Werkstücks:

B: „Sehen Sie, wir machen Werkzeug für diese Formen und diese Formen haben vorne und hinten verschiedene Formen. Der Feinwerkmechaniker muss sich zum Beispiel, wenn er dieses Werkzeug von *vorne* sieht, vorstellen können, wie die Form hinten aussehen könnte.

I: Verstehe.

B: Wenn das einer nicht *kann* oder wenn einer für ein Motorenteil oder für ein Metall keine *Gabe* hat, *braucht* er gar nicht zu *erscheinen*. Und das ist unser Kriterium“ (I_60_Fe, 61–63).

Es lässt sich also festhalten, dass mathematische Kompetenzen den Kern des Anforderungskatalogs für den Ausbildungsberuf des Feinwerkmechanikers/der Feinwerkmechanikerin ausmachen. Auf welche Art und Weise die Unternehmen meinen, die mathematischen Kompetenzen ihrer künftigen Auszubildenden gewährleisten zu können, führt zu unterschiedlichen Konsequenzen für die Anforderungen an das Notenbild und den Bildungsabschluss.

Für rund ein Drittel der Befragten erweist sich der Bildungsabschluss als nachrangiger Faktor, da zuvörderst auf profunde mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse Wert gelegt wird. Das kann zu folgender Situation führen:

B: „Geschwind dazu noch eine Zwischenbemerkung. Wir nehmen zum Beispiel *lieber* einen *Hauptschüler*, der in der Note Mathematik, Physik, Technik eine Zwei hat, als einen Realschüler, der in den gleichen Fächern eine Drei oder gar eine Vier hat.

I: Interessant! Könnten Sie das kurz begründen, warum?

B: Unsere Feinwerkmechaniker müssen in erster Linie *mathematisch begabt* sein, weil sie in der Ausbildung bestimmte Rechnungen machen müssen“ (I_60_Fe, 59–61).

Die übrigen Befragten differenzieren bei ihren Notenerwartungen nach Absolventen mit Hauptschulabschluss und nach Absolventen mit Realschulabschluss, wobei die Noten der Hauptschulabsolventen durchgehend um eine halbe bis eine ganze Notenstufe besser zu sein haben. In der Regel werden bei Realschulabsolventen auch noch befriedigende Leistungen akzeptiert, während Bewerber mit Hauptschulabschluss gute bis sehr gute Leistungen vorweisen sollten.

Die nach Mathematik am häufigsten genannten Fächer Physik und Technik sind dem naturwissenschaftlich-technischen Bereich zuzuordnen. Dass Technik in der Realschule als Wahlpflichtfach belegt wurde, ist für viele Unternehmen in diesem Ausbildungsberuf selbstverständlich oder zumindest wünschenswert. Bewerber mit einem anderen Wahlpflichtfach werden nicht umhin kommen, ihre Fächerwahl entweder überzeugend zu vertreten oder ihr Interesse an der Feinwerkmechanik auf alternative Weise zu dokumentieren. Parallel zu einem mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Verständnis setzen alle Unternehmen auf ein ausgeprägtes Interesse des Bewerbers an den Inhalten des künftigen Berufsbildes.

Ebenso wie in den beiden anderen Fallgruppen werden auch bei den Feinwerkmechanikern die Nebenfächer kontrovers beurteilt, sowohl was ihre Auswahl selbst als auch ihre Aussagekraft für das Unternehmen anbelangt. Über alle Interviews hinweg ist aber zumindest festzustellen, *dass* die Nebenfächer Beachtung finden, wenngleich nicht alle im selben Maße:

- So herrschen zuweilen diffuse Vorstellungen über das, was gemeinhin als ‚Lernfächer‘ bezeichnet wird. Oftmals scheinen sich die Unternehmen selbst nicht im Klaren zu sein, welche Fächer sie – neben dem mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Kanon – in den Blick nehmen möchten. Mehrheitlich werden die Fächer Geschichte und Gemeinschaftskunde bzw. EWG mit der Lernbereitschaft des Bewerbers assoziiert. Wenn hierbei die Noten Vier und Fünf dominieren, wird von einer mangelhaften Arbeitshaltung des Schülers ausgegangen:

B: „Ich schaue auch ein bisschen auf Fächer wie Allgemeinkunde oder so etwas. Allerdings geht es mir mehr da drum, sind sie fleißig oder sind sie nicht fleißig? Um das zu beurteilen, da geht es mir *weniger* um das Allgemeinwissen.

I: Allgemeinkunde, meinen Sie da Wirtschaftskunde oder Gemeinschaftskunde?

B: Einfach *Lernfächer*.

I: Welche zählen für Sie da dazu? Geschichte?

B: Ja, zum Beispiel Geschichte. Es gibt bestimmte Fächer, die interessieren einen ein bisschen mehr oder weniger. Aber wenn sie jetzt durchweg durch die Bank bei den Lernfächern schlechter als Drei haben, dann kann man ihnen sagen, dass sie raus sind“ (I_59_Fe, 54–58).

Es fällt auf, dass für die Unternehmen nicht so sehr die durch das Fach vermittelten spezifischen Wissensbestände von Interesse sind, sondern implizite personalen Kompetenzen nachgegangen wird. Diese Perspektive unterscheidet sich deutlich von der Sicht auf die Kernfächer, die schlechte Benotungen zuallererst einmal mit fehlendem Verstehen erklärt. Keiner der befragten Personalverantwortlichen ist geneigt, mangelhafte Mathematiknoten auf unzureichenden Fleiß zurückzuführen.

- Neben denjenigen Fächern, die – nach weitverbreiteter Sicht – Hinweise auf Fleiß und Lernbereitschaft zu geben scheinen, sind noch die Fächer Religion und Sport hervorzuheben. Sie rufen am häufigsten widersprüchliche Annahmen hervor. Während die Zeugnisnote in Religion bei einigen Betrieben keinerlei Resonanz findet, stößt sie bei anderen auf reges Interesse, da man sich von ihr Hinweise auf das zukünftige Sozialverhalten des Bewerbers verspricht:

B: „Geschichte, zeigt, ob er eine, wie soll ich sagen, gewisse Lernfähigkeit hat. Und Religion zeigt sehr viel sein Sozialverhalten.

I: Aha. Interessant.

B: Weil Religion ist ein sehr gutes Fach, um dieses Sozialverhalten festzustellen. Wenn einer eine extrem schlechte Note in Religion hat, kann man zu 90 Prozent davon ausgehen, dass er auch ein schlechtes Sozialverhalten hat.

I: Das ist interessant. Mit anderen Worten, Sie schauen auf die Relinote?

B: Die Relinote ist sehr wichtig. Und zwar, wenn sie nachher in einem Team arbeiten wollen, und die Leute müssen in einem Team arbeiten, ist die Relinote wichtig“ (I_55_Fe, 46–50).

Religion scheint sich auch als geeignet zu erweisen, Erklärungsmuster des in die Auswahl genommenen Kandidaten für seine Leistungen zu beleuchten. Dabei interessiert nicht so sehr die gute Leistung, sondern die Einschätzung des Heranwachsenden, wie es aus seiner Sicht zu einer schlechten Zeugnisnote kommen konnte (z.B. I_57_Fe, 115).

Für das Fach Sport finden sich in den Interviews, sofern dieses Fach erwähnt wird, zwei Lesarten. Die eine thematisiert die Sportnote im Kontext der physischen Leistungsfähigkeit. Ob diese für das Berufsbild relevant ist, wird unterschiedlich gesehen. Die ‚Befürworter‘ guter Sportleistungen gehen davon aus, dass der Ausübung einer Tätigkeit als Feinwerkmechaniker eine stabile gesundheitliche Verfassung förderlich ist, da die Arbeit überwiegend im Stehen ausgeführt wird (z.B. I_64_Fe, 73+78–81).

Die andere Lesart interpretiert die Sportnote im Sinne einer Beurteilung der Teamfähigkeit beziehungsweise nimmt auch das private sportliche Treiben des Bewerbers in den Blick. Bewerber, die in ihrer Freizeit keiner Mannschaftssportart nachgehen und deren Sportnote eher im unteren Notenbereich rangiert, müssen damit rechnen, in puncto Teamfähigkeit vom Unternehmen nochmals gesondert geprüft zu werden:

I: „Wie halten Sie es mit den typischen Nebenfächern wie Geschichte oder Religion oder Sport? Werfen Sie da auch einen Blick drauf?

B1: Ja. Sport vor allem.

I: Aha, interessant. Warum gerade Sport?

B1: Ich zumindest. Beim Sport lese ich raus, was macht er für eine Sportart? Ist es ein Teamsport? Ist es ein Einzelsport, dann ist es auch ein Einzelkämpfer, meistens. Habe ich so ein Team, sei es Fußball, Handball oder Volleyball, das sind auch Leute, Mannschaftssport, die dann auch im Team oftmals arbeiten können. Oder sind es so individuelle Geschichten? Dann stellt man die Teamfähigkeit doch *etwas* in Frage.

I: Wie verhält es sich da mit dem Schwimmen, wenn einer im Verein (Ortsname) ist?

B1: Okay, das ist eigentlich Gemeinschaft, aber doch einzeln. Da muss man dann schauen, was macht der neben dem Schwimmen noch? (Lachen)“ (I_57_Fe, 99–104)

Wie aus der Äußerung hervorgeht, können hobbymäßig betriebene Sportarten, auch wenn sie vom Ausübenden für noch so unverfänglich erachtet werden, in Einzelfällen durchaus Anlass zu Vermutungen und Nachfragen geben.

Was die Kernfächer Deutsch und Englisch anbelangt, so lässt sich kein konsistentes Bild dieser Fächer zeichnen. Von den Schulabsolventen wird erwartet, dass sie imstande sind, sich schriftlich und mündlich angemessen auszudrücken, insgesamt wird das sprachliche Können aber eher moderat angesetzt. Eine fremdsprachliche Kompetenz ist in Zeiten globalisierter Firmenausrichtung von betrieblicher Seite durchaus wünschenswert, wird jedoch nicht so stark nachgefragt wie bei den Industriekaufleuten und den Mechatronikern.

Die Analyse der entscheidungsrelevanten Schulfächer und Noten weist in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker insofern eine Abweichung zu den beiden anderen Fallgruppen auf, als die Schulzeugnisse in ihrer Dominanz eingeschränkt werden. Zwar führen weiterhin diejenigen Kompetenzen den Anforderungskatalog der Unternehmen an, die für das Erlernen des Berufsbildes wichtig sind, aber ihr Nachweis braucht nicht mehr so konsequent über das Notenbild erbracht zu werden, wie dies bei den Industriekaufleuten und den Mechatronikern geschieht.

4.1.4 Die Relevanz der Fächerverbünde

Die Darstellung der Relevanz der Fächerverbünde erfolgt getrennt von der Darstellung der Relevanz der Schulfächer und Noten. Zum einen, weil es zum Verstehen der betrieblichen Rekrutierungsentscheidungen zunächst sinnvoll ist, eine Orientierung über die den Entscheidungen zugrundeliegenden Schulfächer und Noten zu haben. Zum anderen, weil die schulischen Fächerverbünde eine eigene Problematik in sich bergen, die nicht deckungsgleich mit derjenigen der Fächer ist. Mit 106 kodierten Nennungen in der Kategorie ‚Probleme der Fächerverbünde‘ zu 27 kodierten Nennungen in der Kategorie ‚Chancen der Fächerverbünde‘ zeichnet sich schon quantitativ eine Tendenz ab: Mehrheitlich werden die Fächerverbünde von den Personalverantwortlichen eher kritisch wahrgenommen. Ein Blick auf die drei Fallgruppen soll die jeweiligen Argumentationsmuster beleuchten.

4.1.4.1 Fächerverbünde in der Fallgruppe Industriekaufleute

Zunächst werden die Chancen der Fächerverbünde dargestellt, ehe auf die Probleme eingegangen wird.

4.1.4.1.1 Chancen der Fächerverbünde in der Fallgruppe Industriekaufleute

Über die Gesamtheit aller relevanten Nennungen hinweg sind folgende Argumentationsmuster erkennbar:

- Mit den Fächerverbünden lassen sich nach betrieblicher Ansicht Schwachstellen in der schulischen Personalentwicklung kurzfristig überbrücken. Es geht dabei ausschließlich um organisatorische Aspekte, zum Beispiel um die Frage, wie Lehrerausfälle bestmöglich zu kompensieren sind:

B: „Ich denke schon, dass es besser ist, weil ich habe dann wieder das Problem, wenn jetzt wieder die Lehrer ausfallen oder Unterrichtsmangel oder sonstwas und ich habe zum Beispiel in Erdkunde nur *eine einzige* Note, hab dann in den anderen Fächern noch mehr, dann vermischt sich das noch eher, als wenn ich Einzelnoten habe“ (I_13_In, 278).

Hierbei handelt es sich jedoch um Überlegungen, die in der Fallgruppe insgesamt selten vorkommen. Ähnlich verhält es sich mit der Annahme, dass ein Lernen in Fächerverbünden in Bezug auf die Gestaltung für die Schülerschaft „interessanter“ sein könne (I_65_In, 408). Nur vereinzelt nehmen Unternehmen aus der Fallgruppe Industriekaufleute eine Schülerperspektive ein und beurteilen danach das unterrichtliche Angebot.

- Die Fächerverbünde befördern ein kontextorientiertes Lernen. Fölling-Albers/Hartinger/Mörtl-Hafizovic (2004, S. 727) sprechen in diesem Zusammenhang von „situiertem Lernen“ und unterstreichen die Notwendigkeit von Authentizität, Kontextorientierung und Reflexionsprozessen für erfolgreiche Lernprozesse. Nach Ansicht der befragten Unternehmen eignet sich diese Form des Lernens besonders gut für diejenigen Fächer, die nach ihrem Verständnis allgemeinbildend wirken:

B: „Ja, wir legen, also darum bin ich vorher ein bisschen in einen Zwiespalt gekommen, Sie sehen, ich bin durchaus dafür, dass diese Fächerverbünde gemacht werden, dass nicht die einzelnen Themengebiete durchgearbeitet werden und einfach der andere Bereich außen herum verschwiegen wird und dann irgendwann einmal zusammenhangslos in einem anderen Fach mitbenutzt wird. Zum einen braucht man als Lehrerein oder Lehrer wahrscheinlich wesentlich mehr Zeit, könnte ich mir vorstellen, um das zu machen, als wenn ich das in ein Thema soweit zusammenpacke, und zum Zweiten, was wir natürlich auch befürworten ist, dass der Zusammenhang viel besser erkannt wird von den Schülern und damit auch eine Stärkung, weil das sind ja überwiegend allgemeinbildende Fächer, dass das dann auch für die Schüler besser ist“ (I_14_In, 274).

Das Lernen im Kontext wird bei dieser Argumentation noch nicht an berufsbildspezifische Aufgabenstellungen rückgekoppelt; die Effektivität der Fächerverbünde wird allein auf die innerschulischen Lehr-/Lernprozesse bezogen.

- Bei der Mehrheit aller Nennungen fällt auf, dass die Unternehmen über berufsschulische Aufgabenkonstellationen reflektieren. Dieses Antwortverhalten ist wohl dem Umstand geschuldet, dass die Befragten in der Regel über keine tiefen Kenntnisse in der Didaktik des Unterrichts an allgemeinbildenden Schulen verfügen. Vertraut sind den Unternehmen die Lehr-/Lernprozesse aus denjenigen Bildungseinrichtungen, mit denen sie täglich zu tun

haben oder die sie selbst im Rahmen ihrer Berufsausbildung durchlaufen haben. Das führt dazu, dass rasch ein Transfer zur Berufsausbildung gezogen wird, wo das Lernen in und mit Fächerverbünden beheimatet ist. Insofern wird verständlich, wenn die Unternehmen den projektbezogenen Nutzen der Fächerverbünde betonen, auch wenn sich das Arbeiten in den Fächerverbünden einer allgemeinbildenden Schule nicht in der Projektarbeit erschöpft:

B: „Ich finde es insofern gut, also ich spreche jetzt von (.) in der Ausbildung ist es ja auch so, dass die Fächer jetzt projektbezogen benotet werden. Ich halte es für relativ gut, wenn die Lehrlinge ein Projekt von Anfang bis Ende durchziehen und (.) ich habe jetzt bei den Kaufmännischen kein geschicktes Beispiel, aber im gewerblichen Bereich, die machen zum Beispiel ein Projekt, da müssen sie das Material erfragen, dann müssen sie einen Arbeitsplan schreiben, wie stelle ich das Teil her, dann müssen sie das Ganze ausrechnen, wie lange brauche ich, kalkulieren, dann müssen sie das Teil tatsächlich praktisch herstellen, nachher bewerten und so, den Preis machen. Die machen von Anfang an von der Arbeitsvorbereitung bis zum Schluss alles durch. Das ist nicht nur, die Festigkeit des Teils zu errechnen oder so etwas wie den Arbeitsplan schreiben, sondern alles in einem und das wird nachher in einen Block gefasst. Das ist ja so ähnlich wie da auch, das heißt ein relativ gutes System, dass man auch mal die Hintergründe versteht und nicht nur etwas ausrechnet, sondern auch den ganzen Zusammenhang, das ganze Drumherum noch sieht. Also ich halte das schon für gut“ (I_15_In, 224).

Neben dem fachlichen Erkenntnisgewinn ist den Unternehmen auch die Entwicklung personaler Kompetenzen ein Anliegen. Diese sehen sie in den Fächerverbünden gestärkt:

B: „Generell sehe ich Vorteile und zwar lernen die Schüler schon das verknüpfte Denken, das man nachher auch in der Ausbildung hat. Die sollen nachher selber auch Sachen zusammensetzen können, schauen, wie geht es denn da weiter? Nicht nur das Thema hat der Lehrer gesagt, ich habe es in Spiegelstrichen, ich habe alles gelernt. Die Projektbearbeitung sollen die kennenlernen, die Teamarbeit. Das sind alles schon mal Grundvoraussetzungen auch für die spätere Ausbildung und das ist sehr positiv, dass da einfach das verknüpfte Lernen und das Miteinander schon frühzeitig gelernt wird und dass da auch mehr Eigenständigkeit ein Stück weit herauskommt, weil ich als Schüler herausarbeiten muss, was ist jetzt wichtig, was ist nicht ganz so wichtig. Wie muss ich es präsentieren, ich muss vor die Klasse stehen, ich muss was sagen. Das sind alles so Sachen, die nachher in der Ausbildung wichtig sind“ (I_21_In, 243).

- Alternativ dazu werden die Fächerverbünde als Fundamentum betrachtet, das die Grundlage für spätere berufsbildbezogene Spezialisierungen legt:

B1: „[...] Solange man keine objektiven Beurteilungsparameter darauf abstellt, kann man den gewissen Grad an fundamentaler Basis sozusagen legen mit einem Verbundfach und dann in die Spezialisierung gehen; ähnlich wie wir es aus dem Studium kennen. Man ist vier Semester im Grundstudium und dann kommt man in das Hauptstudium und vertieft sich einfach im Controlling oder Rechnungswesen – dann lernt man auch etwas Vernünftiges“ (I_24_In, 313).

Auffallend ist, dass sich das Arbeiten in den Fächerverbünden nach Meinung der Befragten einer objektiven Beurteilung zu entziehen scheint. Zwar gehen die Unternehmen davon aus, dass an den Schulen die Wissensbestände der Fächerverbünde anwendungsbezogen aufbereitet werden, jedoch schätzen sie diese eher als Grundlagenkenntnisse denn als vertiefte Kenntnisse ein.

Die Analyse der Nennungen zeigt auf, dass die Personalverantwortlichen antizipieren, wie in den Fächerverbünden gelehrt und gelernt wird – allerdings stets ausgehend von berufsbildspezifischen Anforderungen und Aufgabenstellungen.

4.1.4.1.2 Probleme der Fächerverbünde in der Fallgruppe Industriekaufleute

Die Analyse der Interviews belegt ein hohes Maß an Zweifel auf Seiten der Personalverantwortlichen gegenüber den schulischen Fächerverbünden. Diese beziehen sich auf den Stellenwert der Fachlichkeit, die Kontinuität im Lernprozess, den Bewertungsmodus, Fördermöglichkeiten, Konsequenzen für die Lehrerbildung und eine Zweckausrichtung.

- **Fachlichkeit:** Es wird eine Schwächung der ehemals getrennt unterrichteten Fächer bemängelt. Die Befragten sind der Ansicht, dass in den Fächerverbünden aufgrund einer stärkeren Kontextorientierung zu viel in die Breite und zu wenig in die fachliche Tiefe gegangen werde:

I: „Die Umsetzung, so wie sie in den Schulen läuft, wie schätzen Sie das ein? Bei Ihren Industriekaufleuten, denke ich, wird NWA nicht so eine Rolle spielen?

B1: Nein, nein.

I: Aber EWG vielleicht?

B1: Genau.

I: Können Sie da herauslesen, was der Einzelne in Wirtschaftskunde mitbekommt?

B1: Eben nicht, das ist ja genau das Problem, dass ich hier sage (.) EWG, das kann man parallel mitführen, das ist eine Sache für die ersten zwei, drei Monate um die Grundlage zu legen, aber dann brauche ich meine Leute, die genau wissen, *wie die Volkswirtschaft läuft*, da brauche ich Leute, die das Thema VWL, das Thema BWL und das Thema Rechnungswesen verstanden haben“ (I_24_In, 314–319).

Unklar verbleibt in den Augen der Betriebe auch die Auswahl der Inhalte für das Unterrichten in den Fächerverbünden. Während die Unternehmen damit rechnen, dass ein Fach tradierte Inhalte repräsentiert, ist für sie bei den Fächerverbünden wenig ersichtlich, was und wie viel an ‚Welt‘ sie repräsentieren.

- **Lernzyklus:** In Bezug auf die inhaltliche Stringenz innerhalb einer Unterrichtssequenz erkennen die Befragten wenig Kontinuität. Durch längere Unterrichtspausen innerhalb eines zum Fächerverbund dazugehörigen Faches scheint das Wissen, wenn der Bewerber in Testsituationen darauf zurückgreifen muss, nicht mehr verfügbar zu sein:

B: „Ja, weil wenn wir dann zum Beispiel nachfragen (.). Also wir haben zumindest den Eindruck, vielleicht verstehe ich es ja auch manchmal falsch, weil es ja oft auch so ein Durcheinander ist langsam in den Schulen, die einen Schulen machen das so und die andern machen es anders [...]. Das ist einfach so (Lachen). Wir haben einfach den Eindruck manchmal, wenn Sie jetzt sagen, Physik, Chemie und Bio, dann fragt man zum Beispiel, was haben Sie denn jetzt gerade durchgenommen in Physik? Dann erklärt man uns, ja, dieses Physik, Chemie und Bio, dieses halbe Jahr ist *das* mehr dran und das hatten wir dann schon ein ganzes Jahr nicht mehr. Und das ist das Problem, das weiß der nachher auch alles nicht mehr. Wissen Sie, das wird nicht kontinuierlich durchunterrichtet, sondern da ist dann ein ganzes Jahr ein Loch. Dann soll er aber gleichzeitig nachher irgendwann die Prüfung darin machen und dann wird es ein bisschen aufgefrischt, das war es dann. Das sind so Sachen, so ist das mit Erdkunde, Wirtschaftskunde, Gemeinschaftskunde genauso. Dann hat er vielleicht Wirtschaftskunde gehabt in der achten Klasse, und jetzt ist er in der zehnten und dann bräuchte er vielleicht diese Wirtschaftskunde für den Test, das hat er aber alles wieder vergessen. Ja“ (I_08_In, 280).

Die neue Form von Schulautonomie, die durch die Kontingenzstundentafel festgelegte Gesamtzahl an Unterrichtsstunden für ein Fach oder einen Fächerverbund durch die Gesamtlehrerkonferenz auf die einzelnen Jahrgangsstufen verteilen zu können, scheint für das Abnehmersystem Wirtschaft wenig Verlässlichkeit zu bieten, da – abgesehen von den Selbst-

auskünften der Schülerschaft –, Orientierung darüber fehlt, in welchem Schuljahr welche Themen bearbeitet werden.

- **Bewertungsmodus:** Die für die Personalverantwortlichen zentrale Frage zielt auf den Aussagegehalt der Note in einem Fächerverbund. Welches Können verbirgt sich hinter einer Durchschnittsnote? Eine Gesamtnote verdecke nach Ansicht der Befragten den Blick auf fächerspezifische Kompetenzen:

B: „Sagen wir es so, wenn ich selber an mich früher denke, ich war auch praktisch in Erdkunde gut, aber in den anderen auch nicht so und wenn ich dann dementsprechend in einem eine schlechte Note habe, die so schlecht ist, dass sie die anderen zwei überdeckt, dann sehe ich trotzdem nicht, wie ist er wirklich in den anderen zwei Fächern, weil dann habe ich ja nur einen Dreierbund und da denke ich, sehe ich die Schwierigkeit. Lieber schaue ich 20 Noten an als bloß vierzehn und hab dann aber jede einzeln genau“ (I_12_In, 208).

Hinzu kommt die Unterschiedlichkeit der in einem Fächerverbund zusammengeführten Einzelfächer. Nicht jedes Einzelfach ist für das Berufsbild Industriekaufmann/Industriekauffrau im selben Maße bedeutsam, so dass eventuell auch mit Nachteilen für den Bewerber zu rechnen ist, wenn seine berufsspezifischen Fachkompetenzen nicht ausreichend abgebildet werden können:

B: „[...] gerade Gemeinschaftskunde finde ich wichtig, weil in Gemeinschaftskunde sind ja auch Sachen wie Politik, wie die Bundesregierung aufgebaut ist et cetera und wenn man das jetzt noch mit einem andern Fach hätte, weil das ist sowieso schon umfangreich, sehr umfangreich, wenn man da jetzt noch etwas anderes mit dazu reinnimmt, dann bleibt doch irgendwo was außen vor“ (I_02_In, 251).

- **Fördermöglichkeiten:** Gezielte betriebliche Fördermaßnahmen, die auf die individuellen Bedarfe der Bewerber und späteren Auszubildenden abgestimmt sind, werden erschwert, da für die Betriebe die jeweiligen Stärken und Schwächen nicht mehr deutlich erkennbar sind:

B: „Der Nachteil mit dieser einen Note besteht darin, dass wir Firmen nicht sehen können, wo liegen jetzt die Stärken und wo liegen die Schwächen des Schülers, explizit in den einzelnen Fächern“ (I_21_In, 243).

- **Lehrerbildung:** Dass das gewählte Studienfach nicht immer mit dem Unterrichtsfach identisch ist, bemängeln manche Unternehmen und sehen darin eine Vernachlässigung fachspezifischer Besonderheiten. Nach Ansicht der Personalverantwortlichen werde tendenziell studienfachbezogen unterrichtet, was einem fächerverbundorientierten Unterrichten abträglich sei:

B1: „Unsere Azubis haben diese Fächerverbünde in der Berufsschule auch und ich muss ehrlich sagen, ich halte da überhaupt nichts davon. Weil die Azubis wissen nicht, in welchen Ordner sie ihre einzelnen Unterlagen einsortieren müssen. Da geht es schon los. Das ist alles so übergreifend und überhaupt kann keiner so richtig wirklich zuordnen. Und ich denke mal, das ist mit diesem Chemie-Physik-Bio et cetera ähnlich. Da ist auch eine Note nicht unbedingt aussagekräftig, weil dann haben sie einen Lehrer, der hat Bio studiert, der macht dann mehr Bio – und Physik und Chemie lässt er außen vor“ (I_19_In, 324).

- **Zweckorientierung:** Ein Interviewteilnehmer aus der Fallgruppe äußert die Vermutung, dass die Implementierung von Fächerverbünden ursächlich überhaupt nicht mit pädagogischen Zielsetzungen in Verbindung stehe, sondern einer Notwendigkeit zu finanziellen Einsparun-

gen unterliege. Aus Sicht seines Unternehmens nehme man davon Abstand, die Fächerverbünde auf ihren pädagogischen Gehalt hin zu befragen:

B: „Ne, ich hatte das immer als Einsparmaßnahme für mich so gedeutet, nicht als pädagogisch gezielt eingesetzt“ (I_10_In, 291).

Wie gehen die Firmen aus der Fallgruppe Industriekaufleute mit den Problemen um, die sie im Zusammenhang mit der Implementierung der Fächerverbünde erkennen? Die Interviews deuten darauf hin, dass diejenigen Fächerverbünde, die für das Berufsbild eine Rolle spielen – hauptsächlich handelt es sich hierbei um den Fächerverbund EWG –, zwar in Augenschein genommen werden, aber ansonsten keine zentrale Bedeutung für das Auswahlverfahren finden (z.B. I_51_In, 387, I_56_In, 514–515).

Dies führt zu der Annahme, dass das Informationspotenzial aus den Fächerverbünden in seiner gegenwärtigen Form für die Befragten aus der Fallgruppe Industriekaufleute offensichtlich zu wenig erschließbar ist oder sich inhaltlich als kaum anschlussfähig erweist.

4.1.4.2 Fächerverbünde in der Fallgruppe Mechatroniker

Auch in dieser Fallgruppe finden sich Nennungen für und wider die schulischen Fächerverbünde, wobei die kritischen Äußerungen quantitativ überwiegen.

4.1.4.2.1 Chancen der Fächerverbünde in der Fallgruppe Mechatroniker

Die vergleichsweise wenigen Äußerungen zu den positiven Aspekten der Fächerverbünde beziehen sich fast allesamt auf deren antizipiertes methodisches Potenzial. Dem Arbeiten im Fächerverbund schreiben die Befragten einige Vorteile zu:

- Mit den Fächerverbünden sei ein adäquater Ansatz für ein zeitgemäßes Lernen gefunden, das die Anforderungen der Berufswelt aufgreife:

B: „Wir haben natürlich mit den Fächerverbünden auf der einen Seite eine methodisch richtige Antwort auf die Herausforderungen gegeben, [...]“ (I_07_Me, 28).

Auf die Frage der Stoff-Vermittlung geht ein weiterer Ausbildungsleiter ausführlicher ein:

B: „Für mich ist es gut, weil ich der Meinung bin, dass in diesem Fach kleinere Projekte gestaltet werden und man disziplinübergreifend anfängt zu arbeiten und das ist heutzutage immer wichtiger und insofern finde ich das eigentlich gut. Es gibt da kleinere Projektarbeiten und das ist der richtige Weg hinsichtlich einer Berufsausbildung – in welche Richtung auch immer es geht“ (I_52_Me, 50).

Die Befragten blenden allerdings das Verhältnis von handlungsorientiertem Unterricht zu direkter Instruktion aus (vgl. Wellenreuther 2007, S. 433). Die Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit Projektarbeit begründen sie einzig mit Verweis auf gesellschaftliche Erfordernisse. Wellenreuther (2007, S. 434) kommentiert eine einseitige Anwendung handlungsorientierter Methoden, die Fragen einer Einbettung in den übergeordneten Lehr-Lernprozess vernachlässigt, wie folgt: „Wenn es damit getan wäre, dass man Schüler handelnd Dinge erfahren lässt, dann wäre Pädagogik in der Tat eine einfache Wissenschaft.“

- Von den Fächerverbünden gehe nach Ansicht der Betriebe ein höherer motivationaler Anreiz für das Lernen aus als von den herkömmlichen Fächern:

B: „Ich sage mal, wenn man es an einem Beispiel festmacht, wenn man Mathematik, nicht nur rein als Mathematik betrachtet, sondern irgendwo tatsächlich in den praktischen Zusammenhang bringt, im Rahmen des Unterrichts, dann ist wahrscheinlich die Motivation, sich mit dem Thema ausei-

inander zu setzten, schon größer. Das Ganzheitliche, wenn man nicht bloß sagt, so jetzt muss ich halt Zinsrechnen lernen, wenn man dann sagt, so jetzt wenden wir das mal an auf ein anderes Fach“ (I_11_Me, 258).

Das Verständnis von „Ganzheitlichkeit“ ist aus unternehmerischer Sicht freilich ein anderes als aus pädagogischer Perspektive – es meint vor allem die Betonung thematischer Zusammenhänge beim Lernen.

- Nur eine einzige Nennung rekurriert – auf Nachfragen der Interviewerin hin – auf die inhaltliche Sinnhaftigkeit der im Fächerverbund NWA zusammengeführten Fächer und unterstreicht insbesondere den Stellenwert der Inhalte aus dem Fach Biologie:

I: „Bei NWA ist auch Biologie dabei. Wie schätzen Sie das jetzt ein, als Ausbildungsleitung für Mechatroniker? Die Bionote haben Sie ja in der NWA-Note mit drin. Ist das für Sie ein Problem?

B: Nein, das ist für mich kein Problem, heutzutage müssen selbst Spezialisten ein übergeordnetes Fachwissen haben und ein breites Wissen und insofern spielt diese Biologie (,) wahrscheinlich wäre es fahrlässig, wenn man die Biologie überhaupt nicht betrachtet, weil wenn wir jetzt ein bisschen weiter schauen Richtung Arbeitsschutz und Gesundheitsschutz und diese ganzen Geschichten, dann ist die Biologie auf den zweiten Blick auf einmal dann doch wieder wichtig“ (I_52_Me, 51–52).

Die Thematisierung von Fragen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes im Biologieunterricht der Sekundarstufe I scheint für das Berufsbild des Mechatronikers/der Mechatronikerin bedeutsam zu sein, insofern wird der Verbund aus Physik, Chemie und Biologie nicht in Zweifel gezogen.

Über die gesamte Fallgruppe Mechatroniker hinweg finden nur drei von 21 Interviewpartnern Argumente, die für die Einrichtung von Fächerverbünden sprechen. Es handelt sich dabei fast durchweg um methodische Überlegungen. Alle übrigen Interviewten stehen den Fächerverbünden verhalten gegenüber.

4.1.4.2.2 Probleme der Fächerverbünde in der Fallgruppe Mechatroniker

Die in den Interviews benannten Probleme aus den schulischen Fächerverbünden konzentrieren sich auf folgende Aspekte:

- Formale Transparenz: Die Abkürzungen der Fächerverbünde sind für die Firmen schwer verständlich, sofern die Schulen in den Zeugnissen keine erläuternden Angaben machen. Es stellt sich die Frage, welche Fächer der jeweilige Fächerverbund überhaupt umfasst. Es wird auch bemängelt, dass nur durch direktes Nachfragen bei den Bewerbern eruiert werden könne, welche Fächer und welche Themen tatsächlich innerhalb eines Schuljahres unterrichtet worden sind. Den Firmen fehlen verlässliche Angaben darüber, welche Inhalte in welchem Schuljahr als bekannt vorausgesetzt werden dürfen. Als besonders problematisch erweisen sich Fehlzeiten einzelner Fachlehrer, da dann unter Umständen die verbleibenden Einzelfächer des Fächerverbundes – ungewollt – gestärkt würden. Die Firmen sind sich daher im Ungewissen, inwiefern die Schülerangaben den tatsächlichen Unterrichtsverlauf widerspiegeln:

B: „Es ist jetzt schulabhängig, was in dem Fächerverbund NWA drin ist. Vom Fach ist drin Chemie, Biologie und Physik. Es gibt Schulen, da fehlt der Physiklehrer oder es fehlen Biologielehrer, dann haben die das Fach überhaupt nicht. Ich muss den Schüler nachher fragen, *hatest* du eigentlich Physik und kennst du deine Note in Physik? Ich muss mich auf das Vertrauen verlassen, ich meine, ich habe immer das Vertrauen, aber ich muss wissen, in welcher Schule er ist und ich muss die Verhält-

nisse in diesem Schuljahr kennen und das wissen wir nicht. Wir haben zu viele Gespräche geführt, wo die Schüler schon keine Physik hatten. Was mache ich dann? Deswegen halte ich nichts von dem Fächerverbund und ich hätte gerne wieder die *Einzelaufistung*. Genauso geht es den Unternehmen, die vielleicht chemisch orientiert sind, Pharmabetriebe, die *brauchen* einen chemischen Hintergrund. Das bekommen Sie nicht raus und wenn der dann noch nie Chemie hatte?“ (I_06_Me, 162)

Bei den herkömmlichen Fächern sind die Firmen weniger auf die Selbstauskünfte eines Bewerbers angewiesen, da sie mit diesen in der Regel selbstständig die entsprechenden Inhalte assoziieren können.

- Bewertungsmodus: Insgesamt wird die Notengebung in den Fächerverbünden als nicht ausreichend transparent eingestuft. Für die Befragten erscheint die Dokumentation von Einzelkompetenzen problematisch. Die Unternehmen, die zum/zur Mechatroniker/Mechatronikerin ausbilden, legen besonderen Wert auf die Kompetenzen im Fach Physik, aber sehen diese im Fächerverbund als ungenügend ausgewiesen:

B1: (zu Kollegen gewandt) „Physik geht unter, nicht wahr?

B2: Ja, das ist eine Katastrophe.

I: Also Sie haben zum Beispiel in NWA eine Note.

B3: Ja, und ich weiß nicht, hat er die jetzt von da hergeholt, hat er die mit etwas anderem ausgeglichen, berechnet aus drei Drittel, wo hat er sich das jetzt hergeholt? Vielleicht hat er in Physik einen Fünfer?

[...]

B2: Das ist schon zum Vor- und Aussortieren problematisch“ (I_03_Me, 349–354).

Die Gesamtnote in einem Fächerverbund lässt für die Befragten in der Fallgruppe Mechatroniker keine Rückschlüsse auf die Verteilung der Einzelleistungen zu:

B1: „Wir haben keinen Einblick mehr in diese Verbünde. Wir haben in dem Verbund in der Regel drei Fächer und wir sehen keine Stärken daraus. Wie wir vorher auch gesagt haben, dann hat er eine Stärke in einem Fach und gleicht das mit den andern zwei Fächern aus und geht wieder nach unten. Und wir bekommen die Gesamtnote und wissen aber nicht, wie sie sich zusammensetzt“ (I_04_Me, 286).

Da in der Regel aus den in einem Fächerverbund zusammengefassten Fächern der Notendurchschnitt aus den Einzelleistungen errechnet wird, ergibt sich die folgende Problematik:

B: „Wenn ich jetzt einen Fächerverbund habe, wo ich am Ende eine Drei bekomme, dann habe ich meine gute Leistung in Physik, die ich vielleicht mit einer Eins oder einer Zwei gemacht habe, dadurch mehr oder weniger verschlechtert. Das heißt, wenn ich mich irgendwo bewerben gehe, und der Lehrer hat nicht explizit in einem Schriftstück herausgehoben, wie gut ich in Physik bin, dann habe ich so eine Mischnote aus allem Möglichen und komme nicht so recht weiter. Das gefällt mir persönlich sowieso nicht und als Ausbilder gefällt es mir auch nicht. Es kommen zwei Leute, beide haben in NWA eine Drei: der eine, weil er extrem gut ist in Physik, aber dafür schlecht ist in Chemie.

I: Und Bio kommt ja auch noch dazu [...].

B: (nickt zustimmend) So ist das. Und der andere hat in allen drei Teilgebieten eine Drei. So, was mache ich dann? Dann haben die beiden die gleiche Note und wenn der Lehrer mir nicht schriftlich gibt, dass der extrem gut in Physik war, weiß ich gar nichts“ (I_47_Me, 422–424).

Eine differenziertere Leistungsrückmeldung könnte die Aussagekraft eines einschlägigen Fächerverbundes erhöhen und brächte dem Bewerber möglicherweise bessere Chancen auf Anerkennung seines Zeugnisses.

- Inhaltlicher Aufbau: Neben der genannten Intransparenz der Leistungsbewertung bemängeln einige Unternehmen die Vernachlässigung spezifisch physikalischer Inhalte im Fächerverbund NWA. Ein Unterrichten im Fächerverbund garantiere nicht mehr, dass die Bewerber auch einschlägige Kenntnisse mitbrächten:

B: „Ja, Physik *bräuchte* ich an der Stelle, wenn (,), dann weiß ich, aha, er hat ein bisschen *Elektrotechnik* gehabt oder so etwas. Das habe ich nicht, aber wenn ich weiß, Physik ist da mit drin, dann kann ich die *Hoffnung hegen*, dass die das auch mal durchgenommen hatten. (Lachen)

I: Deshalb meine Frage, ob Ihnen das reichen würde?

B: Ich muss ehrlich sagen, ich weiß nicht, ob diese einzelnen Themen noch so drin sind: Optik, Elektrotechnik. Wie das damit in Physik ist“ (I_49_Me, 329–330).

Überdies wird von den Befragten unterstrichen, dass für das Berufsbild ein physikalisches *Profil* erwünscht sei, das sich nicht in Gesamtnoten abbilden lasse. Daher habe ein Fächerverbund, in den Physik lediglich integriert sei, wenig Aussagekraft, weil die Einzelkomponente Physik nicht deutlich genug hervortrete:

B: „Ganz einfach. Ich habe vorhin gesagt, wir sprechen von einem *Profil* und *nicht* von einer *Gesamtnote*. Wenn ich ein Profil haben möchte, brauche ich Einzelpunkte um sagen zu können, ich lege zum Beispiel hier nicht so großen Wert auf Englisch oder auf Biologie, aber ich brauche für einen Mechaniker Physik als wichtigen Punkt. Und dann muss ich hier sagen können, ich muss die Einzelnote haben und nicht im Verbund mit anderen Dingen, wie Chemie, die für mich jetzt keine große Rolle spielen“ (I_18_Me, 356).

Weitere Kritik bezieht sich auf das Ausmaß an Schulung der Präsentationsfähigkeit, die nach Ansicht der Befragten überrepräsentiert sei. Anstatt *Inhalte* an sich zu stärken, werde immer mehr Wert auf die *Präsentation* von Inhalten gelegt, was an den späteren tatsächlichen beruflichen Anforderungen vorbeiführe:

B: „[...] da sind dann Präsentationen dabei, was sie sowieso viel zu viel machen. Meine Meinung ist, dass ich meinem Chef nicht erklären will und ihm eine großartige Präsentation oder Doku an den Hals schmeißen will, was an der Anlage nicht funktioniert. Das kriegt er nachher laufend. Ich muss wissen, wie ich sie *reparieren* kann und keine großartige Ausarbeitung über die Fehlfunktion einer Anlage vorführen. Deswegen sage ich mit einem Wort „Schrecklich“, weil erstens sehe ich hier nicht, *was er tatsächlich in welchem Fach hat*. Ganz einfach. Das beziehe ich genauso auf die Berufsausbildung mit ihren Kombi-Fächern oder Fächerverbund“ (I_41_Me, 435).

Es sei angemerkt, dass die Befragten an dieser Stelle vor dem Hintergrund der ihnen vertrauten Fächerverbünde in der Berufsausbildung argumentieren, zum Beispiel auf den Fächerverbund „Berufliche Fachkompetenz“ rekurrieren, der Arbeitsplanung, technische Mathematik und Elektrotechnik umfasst. Die dort vorfindbaren strukturellen und/oder inhaltlichen Defizite werden gemeinhin auf die Fächerverbünde des allgemeinbildenden Schulwesens übertragen.

- Betriebliche Fördermaßnahmen: Mit fehlender Profilbildung ist das Problem verbunden, dass Stärken und Schwächen eines Bewerbers nicht mehr so gut in den Blick genommen werden können:

B1: „Wir haben *keinen Einblick mehr* in diese Verbünde. Wir haben in dem Verbund in der Regel drei Fächer und wir sehen *keine Stärken* daraus. Wie wir vorher auch gesagt haben, dann hat er eine Stärke in einem Fach und gleicht das mit den andern zwei Fächern aus und geht wieder nach unten. Und wir bekommen die Gesamtnote und wissen aber nicht, wie sie sich zusammensetzt“ (I_04_Me, 286).

Zielgerichtete Unterstützungsmaßnahmen erweisen sich somit als kaum realisierbar. Als wünschenswert erscheinen Kommentare zu den einzelnen Fächern eines Fächerverbands, beispielsweise in Form von Verbalbeurteilungen:

B: „Also die pädagogische Ausrichtung ist richtig, die Aussage aus der Note ist für mich nicht mehr da, ich kann es nicht mehr lesen. Wissen Sie, wir haben hier ja die Potenz der Problematik von vorher, ich kann die Drei in Mathe schon nicht vernünftig interpretieren und jetzt habe ich in der einen Note drei unterschiedliche Fächer miteinander verknüpft, die ist für mich *noch weniger transparent*. Ich könnte es mir in Verbindung mit einer Verbalbeschreibung vorstellen“ (I_07_Me, 240).

Eine nicht vorhandene Dokumentation von Profilen erschwert auch die diagnostischen Leistungen der Ausbildungsverantwortlichen, weil diese keine Orientierung geben können, welches Berufsbild den Kompetenzen eines Bewerbers am besten entspricht:

B3: „Das ist dann ein Block. Jetzt sage ich wirklich einmal übertrieben, da ist einer Chemiker, da könnte man wirklich einen guten Galvaniseur daraus machen. Der hat da eine Eins und in den anderen eine Vier, dann kommt der halt auf insgesamt eine Drei irgendwie. Dann sagt man hmm, das geht *gerade* noch so. Man hat aber keine Ahnung, was der jetzt *kann* und was *nicht*. Und in diesem Fall ist es ja *ganz* gravierend. Wenn jetzt einer in *Physik* so gut steht, da mache ich einen Mechaniker daraus, wenn ich aber einen *Chemiespezialisten* habe, den tue ich in die Galvanik, das ist ja klar, aber das *weiß* ich ja nicht. Da habe ich *gar* keine Ahnung, wo ich den hintun soll“ (I_23_Me, 100).

In solchen Fällen kann sich erst im Laufe der weiteren Auswahlentscheidungen herauskristalisieren, ob der Bewerber für das Berufsbild eine fachliche Eignung mitbringt.

4.1.4.3 Fächerverbünde in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker

In der Fallgruppe Feinwerkmechaniker überwiegen in quantitativer Hinsicht die Aussagen, die gegen Fächerverbünde sprechen. Es wird daher bei der Darstellung der Ergebnisse wiederum eine Unterteilung in die beiden Unterkategorien ‚Chancen der Fächerverbünde‘ und ‚Probleme der Fächerverbünde‘ vorgenommen.

4.1.4.3.1 Chancen der Fächerverbünde in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker

Da sich lediglich vier von 23 Befragten aus der Fallgruppe Feinwerkmechaniker positiv zu den schulischen Fächerverbünden äußern, lassen sich die einzelnen Begründungen auch fast durchweg nur einem Unternehmen zuordnen:

- Methodentraining: Die Befragten gehen davon aus, dass Themen eines Fächerverbandes in der Regel gruppenbezogen erarbeitet werden. Das Sich-Organisieren-Müssen innerhalb einer Gruppe setze Interaktionsprozesse in Gang, die auch für den späteren Berufsschulunterricht nutzbar gemacht werden können. Dabei stehen rein methodische Überlegungen, losgelöst von inhaltlichen Fragen, im Vordergrund. Die Befragten unterstreichen, dass es nicht um eine inhaltliche Bewertung der Fächerverbünde gehe, sondern um eine Einschätzung zum angenommenen methodischen Vorgehen:
- B1: „Ich hatte mit einer darüber gesprochen, die machen ja dann Teamarbeit, das war jetzt Ende von der Prüfung und dann hatten die einen Themenbereich, den sie in der Gruppe ausgearbeitet haben. Da fand ich die Idee, sich in der Gruppe über bestimmte Thematiken Gedanken zu machen, ganz positiv und das dann zu präsentieren, weil diese Präsentationsgeschichten, da merken wir, das ist halt schon wichtig, weil es in der Berufsschule einfach *auch gefordert* wird. Eine Unternehmenspräsentation sollen die machen oder sonstige Sachen präsentieren. Da denke ich, ist dieser Grundgedanke, sich in ein Thema einzuarbeiten, ob das gerade *diese* Fächer [NWA, Anm. T.L.] sein müssen,

weiß ich nicht. Aber einfach dieser *Gruppendanke*, dass man in der Gruppe zusammen ein Thema erarbeitet, das finde ich schon einmal positiv. Ob es, wie gesagt, in *diesem* Fächerbereich *sein muss*, da kann man genau so gut einen anderen Schwerpunkt legen“ (I_57_Fe, 70).

- Fachliche Vernetzung: Beim Berufsbild des Feinwerkmechanikers/der Feinwerkmechanikerin ist für die Befragten noch am ehesten eine Affinität zu Physik und Chemie aus dem Fächerverbund NWA gegeben. Über die Relevanz von Physik besteht Übereinstimmung; anders verhält es sich mit der Fächerverbundskomponente Chemie. Chemisches Grundlagenwissen werde vom Bewerber zwar nicht unbedingt eingefordert, aber gerne gesehen und erleichtere den Umgang mit Verdünnungen, Lösungsmitteln und Gasen:

I: „[...] Spielen Bio und Chemie eine Rolle für den Feinwerkmechaniker?

B2: Chemie, ja, bedingt. Gut, er hat mit gewissen Lösungsmitteln zu tun, mit Substanzen, Ölen, Mischungsverhältnissen an Maschinen, von daher ist es gut, wenn er eine gewisse *Stoffkunde* hat, das ist dann wichtig, weil man oft mit *Verdünnung* mal etwas reinigen muss, eine Vorrichtung, ein Werkzeug oder irgendwas. Von daher ist es natürlich schon auch gut, wenn er gewisse Grundkenntnisse hat.

B1: Auch vom Metall her, diese ganzen Metallzusammensetzungen, die Legierungen und so, da sollte man schon (.).

B2: Wobei, da haben sie wenig Erfahrung, sie kennen halt Stahl, kennen aber nicht so die (.).

B1: Aber wenn ich die chemischen Grundbegriffe habe, dann bekomme ich vom Material, gerade Messing (.).

B2: Ja, das ist für ihn dann leichter. Genau, wenn er solche Dinge (.) das ist für ihn auch wichtig. Gut, wir haben auch Gase, Sauerstoff, Acetylen, unten. Wir haben dann auch welche, die am Schweißer oder am Brenner arbeiten, von daher ist das schon wichtig“ (I_57_Fe, 73–78).

Wie an dieser Stelle deutlich wird, schätzen die Befragten von sich aus die Chance eines Fächerverbundes nicht allzu hoch ein, sondern spezifizieren erst auf Nachfragen des Interviewers mögliche Zusammenhänge. Ein „Denken im Verbund“ (I_66_Fe, 468) wird von einem weiteren Unternehmen zwar als grundsätzlicher Vorteil benannt, aber nicht exemplifiziert.

- Eine weitere Nennung, die noch auf die Relevanz von Fächerverbünden Bezug nimmt, ist in ihrer Aussagekraft deutlich abgeschwächt. Sie verweist nicht explizit auf Vorteile, sondern versucht zu eruieren, welche Interpretationen sich aus der Benotung eines Fächerverbundes ableiten lassen. Da Physik für das Berufsbild eine große Rolle spiele, könne ausgehend von der Mathematiknote auf die physikalischen Kompetenzen geschlossen werden:

B: „Ja, aber das würde sich (.) angenommen, er hätte in Physik eine Fünf, würde das *meiner Meinung nach* sich in *Mathematik* widerspiegeln, dann kann er in Mathematik keine Zwei haben. Da kann man *schon* seine *Schlüsse* daraus ziehen.

I: Physik korreliert mit Mathe, sagen Sie?

B: Ja, also das in jedem Fall“ (I_63_Fe, 364–366).

- Ein Personalverantwortlicher beleuchtet die Relevanz von Fächerverbünden aus der Perspektive der Schüler und sieht im Zusammenschluss dreier Einfächer eine Chance, eine akzeptable Gesamtnote zu erzielen:

B: „Wenn das gebündelt ist, hat jeder irgendwo bestimmte Stärken und Schwächen, die man dann in diesem Fach bündeln kann. Und in einer Note dann vielleicht besser wird als in drei Einzelnoten. Es kann sein, er ist in Technik sehr gut und in Chemie sehr schlecht.

I: Und dann kommt die dritte Note und es wird ein Drittel gebildet.

B: Genau, und so gibt das eine Note und da kann er auch drauf hinarbeiten, dass er bei dieser Note mit

seinen Stärken besser wird als wenn er irgendwo getrennt zwei schlechte Noten und eine gute Note hat“ (I_60_Fe, 429–431).

Diese Position entfernt sich von fachspezifischen oder methodischen Überlegungen und verweist auf eine formale Betrachtung.

Insgesamt zeigt sich, dass es innerhalb der Fallgruppe Feinwerkmechaniker eher wenige Positionen gibt, die in den Fächerverbünden eine Chance für die Bewerber und die Ausbildungsunternehmen sehen.

4.1.4.3.2 Probleme der Fächerverbünde in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker

Von den Befragten wird ein weites Spektrum an Problembereichen entfaltet. Die Gründe, die innerhalb der Fallgruppe Feinwerkmechaniker gegen die Einrichtung von Fächerverbünden sprechen, konzentrieren sich auf folgende Aspekte:

- **Fachliche Relevanz:** Der Realschul-Fächerverbund NWA scheint für die Personalverantwortlichen von eher geringem fachlichen Interesse zu sein, wenngleich Physik für das Berufsbild eine große Rolle spielt. Als problematisch erweist sich, dass sich die für das Berufsbild relevanten physikalischen Kompetenzen nur unzureichend über einen Fächerverbund erschließen lassen:

B: „Der eine Verbund mit Physik (,) also Bio und Chemie ist alles gar *nicht so interessant* für unseren Beruf.

I: Bio und Chemie sind nicht so wichtig?

B: Bio ist *gar nicht* wichtig, Chemie ist in dem Bereich, in dem die jetzt arbeiten, wenn sie nicht mal weitermachen, völlig unwichtig. Die lernen nicht, wie die Stoffzusammensetzungen ihrer Materialien sind, das interessiert die nicht – und das ist eigentlich *schade*.

I: Können Sie dann aus so einer Fächerverbundsnote herauslesen, ob der Bewerber in Physik etwas drauf hat?

B: Ha, nein, wie denn? Ich würde gern *wissen*, wie ist er in *Physik* und kann es aber gar nicht rausfinden, weil er (,), ich muss ihn dann fragen, Mensch, wie bist du da so? (Schmunzeln)“ (I_16_Fe, 390–394)

Es wird erwünscht, dass Leistungen in den für den Ausbildungsberuf Feinwerkmechaniker/Feinwerkmechanikerin zentralen Fächern separat dokumentiert werden. Was den Stellenwert von Kenntnissen der Chemie anbelangt, so wird dieser unterschiedlich eingeschätzt. Das Spektrum reicht hier von Unternehmen wie dem oben genannten (I_16_Fe, 392; aber auch I_66_Fe, 470), denen zufolge es bei den alltäglichen Arbeitsabläufen eines Feinwerkmechanikers kaum zu Berührungspunkten mit Inhalten aus der Chemie komme, während andere (z.B. I_61_Fe, 546/547) zumindest punktuell thematische Verbindungslinien erkennen. Zur Biologie fehle ein inhaltlicher Bezug, weshalb der Fächerverbund NWA in seiner Gesamtheit für das Auswahlverfahren zum Feinwerkmechaniker fachlich wenig beitrage:

I: „[...] Die Schüler haben in der Realschule ja zum Beispiel ‚NWA‘ – Naturwissenschaftliches Arbeiten. Da stecken Physik, Biologie und Chemie drin.

B: Ja, und das heißt sich eigentlich.

I: Das ist jetzt für mich die Frage. Wie wird das von Ihnen, von der Wirtschaft, von den Ausbildungsbetrieben aufgenommen?

B: Also, es ist normalerweise in Führungszeichen ein Fach, aus dem die Praktiker oder das, was wir machen, wo da etwas herausgelesen werden sollte. Jetzt ist es aber so, Physik und Chemie sind da noch interessant, Biologie eigentlich nicht mehr.

I: Für den Feinwerkmechaniker spielt ...?

B: ...spielt Biologie eigentlich keine Rolle. Verstehen Sie, mit der Chemie hat er's zu tun und mit der Physik hat er's zu tun, aber mit der Biologie hat er eigentlich nichts am Hut.

I: Verstehe. Also ist die NWA-Note für Sie sinnvoll?

B: Ha, wir müssen halt damit leben (lacht). Ja.

I: Verstehe.

B: Also für uns wäre es eigentlich sinnvoller zu sagen, drei einzelne Fächer“ (I_55_Fe, 289–298).

Die Zusammensetzung des Fächerverbundes NWA erscheint aus der Perspektive der Personalverantwortlichen der Fallgruppe Feinwerkmechaniker fragwürdig. Sehr oft betonen die Interviewpartner die prinzipielle Unvereinbarkeit von Biologie und Physik bzw. Chemie. Bereits mittels bloßem Auswendiglernen lasse sich im Fach Biologie ein gewisser Erfolg einstellen, derweil in Physik und Chemie ein grundlegendes Verstehen vonnöten sei:

B: „Gerade bei NWA (.).

I: Also Bio, Physik, Chemie.

B: Das ist nicht so sinnvoll, das zusammen zu machen.

I: Was würden Sie sagen, warum ist das nicht so sinnvoll?

B: Weil Physik, Biologie und Chemie zwar alles Naturwissenschaften sind, aber nicht wirklich was miteinander zu tun haben. Und aus eigener Erfahrung würde ich sagen, Bio ist mehr Auswendiglernen, wenig Verstehen. Während ich in Physik und Chemie, wenn ich es verstanden habe, mit, ehrlich gesagt, Nichts-Tun noch eine gute Note habe. Aber ich muss es halt verstehen“ (I_46_Fe, 383–387).

Mehr noch, wer in Biologie gute Leistungen erziele, müsse diese konsequenterweise in einem anderen Berufsbild kultivieren als jemand, der mit einem vergleichbar guten Resultat in Physik aufwarten könne:

I: „Wie beurteilen Sie diese Fächerverbünde?

B: Da halte ich gar nichts von. Es ist so, dass wir alle mit dem alten Schulsystem groß geworden sind, und uns deshalb etwas unter Physik, Chemie und Biologie vorstellen können. Aus eigener Erfahrung heraus weiß ich, dass, wenn man gut in Biologie ist, noch lange nicht gut in Physik sein muss und anders herum. Das heißt, man verwischt das Gesamtergebnis. Jemand, der in Physik gut ist, hat andere gewinnbringende Eigenschaften, andere Eigenschaften, die er in seinem Beruf vielleicht weiterentwickeln sollte als jemand, der in Biologie gut ist. Von daher halte ich davon nichts“ (I_59_Fe, 323–324).

- Themenorientierung: Vereinzelt wird bemängelt, dass die sachlogische Struktur eines Faches innerhalb eines Fächerverbundes für die Lernenden nicht mehr in ausreichendem Maße erkennbar sei und daher ihr Bewusstsein für eine Themenauswahl und -formulierung schwinde. Da sich die Aufmerksamkeit in der Regel weniger um ein einzelnes Thema konzentriere, sondern mehr um einen Problemlösungsansatz, sei den Schülern eine präzise Themenbenennung oftmals nicht möglich (z.B. I_58_Fe, 456–458).
- Bewertungsmodus: Mit dem bislang praktizierten Modus werden aus betrieblicher Sicht die Leistungen in den Einzelkomponenten eines Fächerverbundes nivelliert. Eine für das Berufsbild notwendige Profilbildung sei somit nicht mehr erkennbar. Welcher Bewerber welche fachlichen Interessenschwerpunkte mitbringe, könne aus der gültigen Zeugnisdokumentationsform nicht ausreichend erschlossen werden:

B1: „Okay, da muss man wieder rückfragen, was hat derjenige für Interessen, damit ich sehe, durch welches Fach kommt diese Note? Oder welcher Schwerpunkt kommt da heraus? Wo ist sein Interessensgebiet? Ich meine, wenn einer sich für Bio interessiert, kann ich kaum davon ausgehen, dass er in Physik und Chemie unbedingt die Note gemacht hat“ (I_57_Fe, 83).
- Methodisch-didaktische Konsequenzen: Für die Unternehmen bleibt die Frage nach der methodisch-didaktischen Gestaltung eines Unterrichts im Fächerverbund ungeklärt. Es ist für sie nicht einsehbar, ob zum Beispiel im Fächerverbund NWA die Fächer Physik, Chemie und Biologie weiterhin getrennt voneinander unterrichtet werden, oder ob eine fachliche Zusam-

menführung auch in den methodisch-didaktischen Planungen seitens des Lehrenden ihren Niederschlag findet. Sie wünschen sich diesbezüglich mehr Hintergrundinformationen, um die unterrichtliche Qualität besser einschätzen zu können.

I: „Wären Ihnen die Fächer zusammengefasst oder einzeln lieber?

B: Ja, da kommt es ja darauf an, was machen die für einen *Unterricht*? Ist das trotzdem nachher Physik, Chemie und Biologie einzeln und nachher machen sie (,)?

I: Da sprechen Sie einen interessanten Punkt an.

B: Oder ist das mehr so Blockunterricht, wo Physik zu Chemie reinkommt, weil da gibt es ja auch Berührungspunkte?“ (I_38_Fe, 430–433)

Bezogen auf diese Überlegungen, stehen die Unternehmen den einschlägigen Fächerverbünden nicht von vornherein ablehnend gegenüber. Ausschlaggebend dafür, ob Fächerverbünde als problematisch empfunden werden oder nicht, ist vielmehr die Frage, welche Konzeption eines fächerverbindenden Unterrichts in den Augen der Unternehmen vorliegt: Gehen die Lehrenden bei ihrer Unterrichtsplanung weiterhin von Einzelfächern aus oder nehmen sie einen Fächerverbund als Gesamtes in den Blick?

- Betriebliche Fördermaßnahmen: Da eine Zeugnisnote im Fächerverbund fachliche Schwächen in der Wahrnehmung der Betriebe eher verdeckt als aufdeckt, werden betriebliche Fördermaßnahmen erschwert. Es bleibt unklar, woraus Einbrüche im Notenbild resultieren und ebenso sehr, wie ein Unternehmen mit seinen Bewerbern beziehungsweise Auszubildenden Inhalte gezielt aufarbeiten kann:

B2: „Das ist ja unser Problem. Ich *weiß nicht*, wo der schwach ist. Ist er in Physik schwach oder ist er in Chemie schwach, das weiß ich ja nicht. Ich kann auch nicht wissen, wo muss ich den nachher fördern, wenn er zu uns kommt, weil, wenn wir mit dem anfangen, weiß ich, aha, jetzt kommt der und der, der hat da und da eine Schwäche gehabt an der Schule, da muss man da und da darauf eingehen oder das und das ein bisschen rausholen aus dem – das *kann* ich ja *gar nicht*, das *erkenn* ich ja *gar nicht*“ (I_61_Fe, 551).

B: „Ich sehe das *sehr kritisch* an, also das sage ich offen. Ich möchte *gezielt wissen*, der hat Probleme in *dem* Fach und dann möchte ich ihm *da* helfen können“ (I_50_Fe, 384).

Die Nennungen signalisieren – abgesehen von der kritischen Einschätzung des Fächerverbundes NWA – von betrieblicher Seite eine prinzipielle Bereitschaft, punktuell leistungsschwächeren Schülern fachlich unter die Arme greifen zu wollen.

- Neue Formen der Leistungsdokumentation: Ein Unterrichten im Fächerverbund höre nicht bei der Notengebung im Zeugnis auf, sondern erfordere erweiterte Formen der Leistungsdokumentation, um individuellen Stärken und Schwächen auf die Spur zu kommen:

B: „Ja, ein Brei. Aus den drei Fächern, die man früher gehabt hat, wird dann im Grunde genommen ein Fach gemacht, und es ist schwer einzuschätzen, in welchem der drei Fächer die Stärken da sind. Das zeigt dann vielleicht ein Portfolio, wenn sie so was haben, aber es ist schwierig“ (I_55_Fe, 286).

Um welche Portfolio-Variante es sich dabei handeln sollte, lassen die Befragten offen. Sinnvollerweise müsste die Wahl auf ein Portfolio fallen, das der Dokumentation der fachlichen und methodischen Entwicklung des Lernenden genügend Raum lässt und nicht nur ergebnisorientiert ausgerichtet ist. Unter den diversen Portfolio-Varianten käme beispielsweise ein Entwicklungsportfolio in Betracht (vgl. Häcker 2006).

- Übungsphasen: Regelmäßig wiederkehrende Übungsphasen geraten im fächerverbindenden Unterricht in Gefahr, ins Abseits gedrängt zu werden:

B1: „[...] Die haben *keine Übung* mehr. Wenn Sie ein spezielles Fach haben, dann üben Sie *nur* Mathematik. In einem Projekt wird etwas durchgezogen und dann sollten sie eigentlich *die ganzen Dinge auch schon beherrschen*, wenn sie etwas bearbeiten. Das ist genauso, wenn ich meinen Auszubildenden nachher in der Fertigung abgebe, er hat das davor gelernt, dann setzt er das um. In einem Projekt setzen sie was um und sollen gleich was dabei lernen, sie haben aber *nichts geübt*. Es geht nichts rein in den Kopf und auch nichts mehr raus. Und das ist halt das, was ich kritisiere.

I: In Mathe haben Sie das Beispiel genannt, separates Üben möglich.

B1: Und das fehlt auch den Jungen. Die wissen das einen Monat später auch nicht mehr, das ist weg, das vergessen die sofort wieder“ (I_61_Fe, 540–542).

Was offensichtlich als defizitär wahrgenommen wird, ist ein ungenügendes Zusammenspiel von Transfer- und Übungsphasen, wobei jede der beiden Phasen aus Unternehmenssicht gleichberechtigt in die Unterrichtsplanung eingehen sollte.

4.1.5 Die Relevanz der Kopfnoten

Der Frage, wie relevant die Beurteilungen in Verhalten und Mitarbeit für die befragten Unternehmen sind, wird getrennt von den Fächern und Fächerverbünden nachgegangen, um prüfen zu können, ob es inhaltliche Parallelen gibt. Da Verhalten und Mitarbeit in allen drei Fallgruppen thematisiert werden, erfolgt die Darstellung der Ergebnisse fallgruppenweise.

4.1.5.1 Kopfnoten in der Fallgruppe Industriekaufleute

Zunächst fällt auf, dass sich sämtliche Interviewpartner dieser Fallgruppe zur Frage nach der Relevanz der Kopfnoten äußern. Doch wie wichtig ist die Notengebung für Verhalten und Mitarbeit in den einzelnen Betrieben?

Von 21 Befragten geben lediglich zwei zu erkennen, dass die Kopfnoten keine besondere Rolle in den Auswahlentscheidungen spielen (I_02_In, 41–44, I_65_In, 59–60).

Alle anderen 19 Befragten legen Wert auf die Ausweisung einer Beurteilung für Verhalten und Mitarbeit. Hierbei sind vielfältige Abstufungen in der Wertigkeit zu erkennen, die im Folgenden dargestellt und mit Interviewbeispielen belegt werden:

- Bei der Sichtung der Bewerbungszeugnisse genießen die Kopfnoten oberste Priorität. Sie scheinen einen Hinweis auf das übrige Leistungsverhalten des Bewerbers zu geben, wie aus der Nennung zu ersehen ist. Differenziert wird zwischen Verhalten und Mitarbeit insofern, als der Notenspielraum für Mitarbeit etwas weiter gefasst ist als derjenige für Verhalten. Eine Drei in Mitarbeit wiegt aus betrieblicher Sicht nicht so schwer wie eine Drei in Verhalten:

B: „Ja. Da sind ja immer ein oder zwei Zeugnisse mit den Kopfnoten dabei und die interessieren mich *zuerst* und von denen kann man dann, da sieht man auch meistens, da leiten sich schon die anderen Noten fast davon ab.

I: Die Verhalten- und Mitarbeitsnote wären das dann.

B: Genau.

I: Was wünschen Sie sich da für Noten oder was sollte das *Minimum* sein?

B: Eine Zwei, weil die Drei ist schon, das machen die Lehrer ja schon nicht gerne und wenn das dann noch schlechter, also wenn das dann unbefriedigend ist, dann können Sie das abhaken. Und bei Mitarbeit eine Drei, das ist noch nicht so wirklich dramatisch. Dramatisch ist für mich, wenn Verhalten eine Drei ist, da fängt für mich die Grammatik an, ganz ehrlich“ (I_08_In, 28–32).

Dennoch unterstreicht das Unternehmen, dass Bewerber, die tendenziell introvertiert auftreten, was mit einer Drei in Mitarbeit gleichgesetzt wird, im betrieblichen Ausbildungsalltag erfahrungsgemäß mit Schwierigkeiten zu rechnen hätten:

B: „Und bei der Mitarbeit Drei tue ich mich immer schwer. Ich lass mich aber fast immer breitschlagen, also das..., ähm, zeigt sich aber nachher...

I: Ja?

B: ... ähm, beim Engagement schon. Da merkt man einfach, wer ein bisschen introvertiert ist, meistens ist das ja der Fall, dass die Leute jetzt nicht irgendwie schlecht sind oder dumm sind, sondern dass sie einfach introvertierter sind und dann haben sie es bei uns ein bisschen schwerer. Wir haben zwei Leute, die gehen durch die einzelnen Abteilungen durch, haben in jeder Abteilung einen Ausbildungsbeauftragten, aber sie müssen sich viel alleine erkämpfen und das fällt den Leuten, die in Mitarbeit eine Drei haben, echt *schwerer* wie den anderen. Das *ist so*, das zeigt die Erfahrung der ganzen Jahre. Und wenn Verhalten eine Drei ist *und* Mitarbeit eine Drei, da ist es bei mir ganz aus, da brauch ich eigentlich gar nicht weiter machen, da kann er mir sonst Zweier haben soviel er will – *fast*. Wie gesagt, wir haben ja auch noch den Test vorgeschaltet und wenn ich mir nicht *so ganz sicher* bin, dann lass ich den da schon noch rein, aber (,)“ (I_08_In, 36–38).

Bei Zweifelsfällen wird zugunsten des Bewerbers entschieden, das heißt in diesem Fall, ihn oder sie zum Testverfahren zuzulassen. Inwiefern aus der Mitarbeitsnote tatsächlich auf ein Maß an Introvertiertheit oder Extrovertiertheit zu schließen ist, muss hinterfragt werden.

- Auch die folgenden Unternehmen (I_24_In, I_28_In, I_32_In) messen der Verhaltens- und Mitarbeitsnote Bedeutung bei, hinterfragen aber stärker, wie die Beurteilungen jeweils zustande gekommen sind, wobei auch hier die Verhaltensnote schwerer wiegt. Die Abgrenzung zu I_08_In besteht darin, dass ein Bewerber im Gespräch auf seine Verhaltensnote angesprochen wird, falls diese schlechter als ‚Gut‘ sein sollte:

B: „Das sagt viel aus. [...]Denn wer eine Drei hat, da gibt es meistens einen Grund dafür. Ich spreche die Leute dann auch darauf an, ich lade also teilweise die Leute *trotzdem* ein und bei den meisten ist es dann so, dass bei irgendeinem Schulausflug irgendetwas schief gegangen ist oder irgendjemand irgendwelche blöden Bemerkungen losgelassen hat, irgendeinen Grund gibt es dafür immer, den will ich dann zumindest erfahren und ich habe also trotzdem auch schon mal mit jemandem, der im Verhalten eine Drei hatte, mit dem habe ich trotzdem eine Ausbildung gemacht“ (I_32_In, 52).

Als weniger gravierend wird ein ‚Befriedigend‘ in der Mitarbeit eingeschätzt, das sowohl die Subjektivität des Lehrerurteils als auch den Grad der Aufgeschlossenheit des Schülers widerspiegeln kann, in jedem Fall jedoch vom Unternehmen mit Blick auf den Bewerber interpretiert wird:

B: „Also wenn man im Verhalten eine Drei hat, dann ist das schon die schlimmere Version. Wenn jemand in Mitarbeit eine Drei hat, je nachdem wie die Lehrer beurteilen, kann es eben wirklich auch ein, dass das jemand ist, der die ganze Zeit still dasitzt und kein einziges Wort sagt. Aber das merke ich dann auch, wie aufgeschlossen da jemand insgesamt ist, ob das jetzt wirklich jemand ist, der den Mund nie aufbekommt oder ob es jemand ist, der einfach insgesamt ein ruhigerer Typ ist“ (I_32_In, 54).

Das Fallbeispiel I_28_In nimmt insofern eine Zwischenposition ein, als die Note ‚Befriedigend‘ zwar auch nicht gerne gesehen wird, aber immerhin dem Bewerber noch die Möglichkeit zur Analyse eingeräumt wird. Die Note ‚Ausreichend‘ hingegen ist nicht mehr akzeptabel:

I: „Wie verhält es sich mit Verhalten und Mitarbeit? Spielt das auch eine Rolle?

B: Eine Vier darf es *auf gar keinen Fall* sein.

I: Eine Drei?

B: Ja, das ist auch schon grenzwertig, wobei, ich sage mal, das sind Dinge, die wir uns notieren, wenn es uns auffällt, wenn die restlichen Noten sonst in Ordnung sind, dann ist das was, was wir auf jeden Fall im *Vorstellungsgespräch* abfragen, *wie* es dazu kommt. Wenn man dazu eine ordentliche Antwort bekommt, also ich sage mal, der Schüler selbst muss halt wissen, wenn ich eine Drei in Mitarbeit habe oder eine Drei in Verhalten, dann muss ich damit rechnen, dass ich das *erklären* muss“ (I_28_In, 38–41).

Die Verhaltens- und die Mitarbeitsnote werden also durchaus unterschiedlich aufgenommen; ausschlaggebend scheint zu sein, welche Erklärungen der Bewerber bereithält und welche davon für den Betrieb plausibel sind.

- Bei der Sichtung der Bewerbungsunterlagen gilt von betrieblicher Seite die strikte Regelung, dass Bewerbungen mit der Note Drei in Verhalten und/oder in Mitarbeit abgelehnt werden. In den Fällen I_09_In, I_27_In, I_56_In wird die Note Drei als K.o.-Kriterium benannt: Interview I_09_In:

I: „Gut. Welche weiteren Eingangsvoraussetzungen gelten für Ihre Bewerber? Ich habe mir hier zum Beispiel die Noten notiert.

B: Genau. Also wichtig sind Verhalten und Mitarbeit, da darf kein Dreier sein“ (I_09_In, 41+42).

Bei I_09_In fällt auf, dass der Personalverantwortliche bereits von sich aus die besondere Stellung der Kopfnoten unterstreicht, obwohl vom Interviewer lediglich auf „die Noten“ im Allgemeinen verwiesen wird.

Interview I_27_In:

I: „Auf was achten Sie denn beim Zeugnis?

B: Zuerst Verhalten und Mitarbeit. Ich lese das Zeugnis von oben nach unten. Wenn bei Verhalten und Mitarbeit eine Drei dabei ist, geht es wieder zurück“ (I_27_In, 39+40).

Erst im weiteren Verlauf des Interviews lässt der Befragte en passant einfließen, warum die Notenvorgaben bei Verhalten und Mitarbeit konsequent gehandhabt werden:

I: „Verhalten und Mitarbeit hatten wir.

B: Das ist einfach so ein K.o.-Kriterium, ich muss von den vielen Bewerbern runter“ (I_27_In, 53+54).

Inwiefern bei den anderen Befragten ein vergleichbares Motiv handlungsleitend ist, lässt sich nicht eruieren. Die Passage markiert jedoch, dass betriebliche Rahmenbedingungen, in diesem Beispiel eine hohe Bewerberzahl, den Blick auf Verhalten und Mitarbeit bestimmen.

Interview I_56_In:

I: „Wie verhält es sich denn mit den Kopfnoten, Verhalten und Mitarbeit? Werfen Sie da auch einen Blick drauf?

B1: Ja, klar. Also Ausschlusskriterium ist ein Dreier in beiden Fächern. Also wer einen Dreier in Mitarbeit oder in Verhalten hat, wird auch nicht eingeladen“ (I_56_In, 66+67).

Aus welchem Grund das Unternehmen diese Regelung konsequent anwendet, lässt sich aus dieser Passage nicht erklären. Hierzu muss auf eine andere Stelle verwiesen werden, in der eine Aussage zum erwarteten Bewerberverhalten gemacht wird:

B1: „Ja. Genau. Gut, das *Auftreten* ist uns natürlich wichtig.

I: Ja, was gehört zu diesem guten Auftreten dazu?

B1: Na ja, gewisse Umgangsformen gehören eben dazu, die nicht immer gegeben sind (lacht). Ja, ein gewisses Selbstbewusstsein eben auch, dass man eben frei reden kann und solche Dinge“ (I_56_In, 305–307).

Ob die vom Unternehmen erwünschte Form des Auftretens glaubwürdig in Aussicht gestellt werden kann, wird in der Bewertung der Mitarbeit und des Verhaltens ‚abgelesen‘, deren Spielraum sich daher auf ‚Sehr gut‘ bis ‚Gut‘ beschränkt.

- Eine weitere Lesart betrachtet die Kopfnoten aus Sicht der übrigen Leistungsbewertungen und räumt einem Bewerber auch noch mit einer Drei eine Chance ein, sofern das sonstige Notenbild besser ist:

I: „Wie sollte bei Verhalten und Mitarbeit die Note sein?

B: Zwei und besser. Wie gesagt, wenn das Zeugnis sonst super toll ist und es hat einer *einmal einen Dreier* in Mitarbeit oder Verhalten – jeder weiß, wie Noten zustande kommen –, der hat trotzdem eine Chance. Aber wenn einer permanent nur Dreier im Zeugnis hat, dann ist es halt was anderes“ (I_30_In, 41–21).

Eine im Kontext des Gesamtzeugnisses vollzogene Bewertung erlaubt dem Bewerber bei überzeugenden Leistungen in den Fächern und Fächerverbünden einen größeren Spielraum in den Kopfnoten.

- Die Option von Schulen, ergänzend zu Verhalten und Mitarbeit Bemerkungen im Zeugnis auszuweisen, beispielsweise in Form der Nennung entschuldigter und/oder unentschuldigter Fehltag, stellt für viele Unternehmen eine zusätzliche Informationsquelle dar. Wenn Fehltag im Zeugnis angegeben werden⁵⁷, hinterlässt dies bei den Ausbildungsunternehmen einen äußerst negativen Eindruck. Ein Personalverantwortlicher formuliert es lapidar:

B: „Negative Anmerkungen im Verhalten oder Fehltag sind Ausschlusskriterien“ (I_24_In, 60).

Die Tatsache, dass überhaupt Bemerkungen zu Fehlzeiten vorliegen, wird kritisch bewertet (z.B. auch I_10_In, 42). Daneben erfüllen Bemerkungen zum Sozialverhalten aber auch eine ergänzende inhaltliche Funktion, indem sie Hinweise geben, was das Unternehmen in puncto Arbeitsverhalten vom Bewerber zu gewärtigen hat. Aus den Noten alleine scheint diese Information nicht erschließbar zu sein:

I: „Okay, wie verhält es sich mit Verhalten und Mitarbeit?

B: Spielt eine *immer größere* Rolle auch in der Zukunft. Ich sehe das als *ganz, ganz* wichtig an, die soziale Beurteilung. In manchen Schulen, ich weiß jetzt bloß nicht an welchen, gibt es ja auch noch Beurteilungssätze darunter, Sozialverhalten und Teamarbeit und so weiter. *Das* halte ich für einen Punkt, wo man wirklich daran arbeiten *sollte*, weil *außer* der Note ist *das* auch noch sehr wichtig“ (I_13_In, 29–30).

Aus den analysierten Nennungen ergibt sich, dass den Kopfnoten in der Fallgruppe Industriekaufleute erhebliche Beachtung geschenkt wird.

4.1.5.2 Kopfnoten in der Fallgruppe Mechatroniker

Von den 21 Befragten aus der Fallgruppe Mechatroniker liegen von vier Befragten keine expliziten Nennungen zum Code ‘Verhalten/Mitarbeit’ vor, was auf fehlende gesprächstechnische Impulse des Interviewers zurückzuführen ist. Für die übrigen Befragten sind das Verhalten und die Mitarbeit von großer Relevanz.

Mehr als die Hälfte aller Befragten erwartet die Note „Gut“ bei Verhalten und Mitarbeit (vgl. I_05_Me, I_11_Me, I_25_Me, I_29_Me, I_31_Me, I_33_Me, I_34_Me, I_35_Me, I_37_Me, I_41_Me, I_43_Me, I_47_Me, I_49_Me, I_52_Me). Über ein Drittel aller Befragten zeigt sich geneigt, bei einem Notenbild, das schlechter als „Gut“ ist, den Bewerber erklärend zu Wort kommen zu lassen, um ihm eine weitere Chance einzuräumen (vgl. I_25_Me, I_33_Me, I_34_Me, I_35_Me, I_37_Me, I_43_Me, I_49_Me, I_52_Me). Dabei spielen Form und Aufbau der Argumentation eine zentrale Rolle, wie das Beispiel aus I_35_Me verdeutlicht:

B1: „Wir hatten einen Bewerber, der hatte in Verhalten eine Drei. Er wurde dann gefragt, wie diese Note Drei in Verhalten zustande kam. Er hatte geantwortet, ihm sei mal einer blöd gekommen, da habe er ihm eine auf die Schnauze gehauen und dann sei das für ihn erledigt gewesen. Und dann war natürlich unser Gespräch sofort beendet. Ja, das hatte sich alles erledigt“ (I_35_Me, 48).

⁵⁷ In den Halbjahresinformationen und in den Abschlusszeugnissen werden prinzipiell keine Fehltag ausgewiesen.

Im vorliegenden Fall darf vermutet werden, dass das Unternehmen aus der plastischen Schilderung des Vorgangs auf mangelnde Konfliktfähigkeit schließt. Die Personalverantwortlichen konzedieren jedoch, dass es sich hierbei um „Extremfälle“ (I_35_Me, 49) handelt und im umgekehrten Fall auch ein beeinträchtigtes Lehrer-Schüler-Verhältnis ausschlaggebend sein könnte:

B2: „Natürlich kommt auch die andere Komponente dazu, dass der Schüler mit dem Lehrer *nicht so kann*“ (I_35_Me, 49).

Des Weiteren fällt bei den Nennungen auf, dass einige Unternehmen bei der Interpretation der Bewerbungsunterlagen durchaus eine Art strategische Notengebung in ihr Kalkül ziehen. Da in der Regel die Noten „Sehr gut“ und „Ausreichend“ kaum vergeben würden, läge die Note „Befriedigend“ bereits am unteren Ende der Skala und indiziere diverse Problemlagen:

B2: „Wenn man also in Verhalten und Mitarbeit ein Befriedigend hat, kann man davon ausgehen, dass er *nicht der angenehmste Zeitgenosse* ist.“

B1: Es gibt ja nur *zwei Noten* in dem Fach, das ist die Note Zwei und die Note Drei. Eins darf nicht gegeben werden, Vier auch nicht.

I: Es geht ja nur bis Vier.

B1: Und wenn einer da eine Drei hat, dann hat der Lehrer *das Möglichste getan*“ (I_04_Me, 140–143).

Unternehmen, die so argumentieren, wissen meist um den schulgesetzlichen Rahmen und interpretieren das Notenbild aus der Perspektive der Lehrkraft und ihrer pädagogischen Entscheidung. Die Kopfnoten fungieren darüber hinaus als Indikator für die Sozialkompetenz des Bewerbers. Sie geben dem Unternehmen Aufschluss, inwiefern der künftige Auszubildende während seiner Ausbildungszeit ein zusätzliches Risiko darstellt. Die folgende Nennung deutet an, dass in den Auswahlentscheidungen auf ein betriebskonformes Verhalten geachtet wird:

B: „Natürlich zählen auch immer mehr die Kopfnoten, Verhalten und Mitarbeit.“

I: Was erwarten Sie da?

B: Möglichst einen Zweier. Verhalten und Mitarbeit ist auch für uns die Grundlage für die Ausbildung. Da haben wir auch eine Häufung der Noten vier Komma null. Da muss ich dann sagen, da liegt dann ganz arg viel im Argen. Dieses Risiko gehe ich als Betrieb nicht ein. Krampenschießer brauche ich hier nicht (lacht). Eine Drei klärt man im Vorstellungsgespräch einfach noch mal. Oft sind es Dinge, die man dann tatsächlich auch verstehen kann, aber wenn man notorisch einen Dreier in Verhalten und Mitarbeit hat oder wie gesagt auch eine Vier, dann geht das einfach nicht. Und diese Bewertungen sind ja auch gerechtfertigt. Die Lehrer vergeben das ja auch nicht aus Jux und Tollerei. Also da sehen wir, dass wir auf der Sozialkompetenz-Schiene einfach Verschlechterungen erkennen können so für die letzten zwei oder drei Jahre“ (I_06_Me, 22–24).

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt, der mit den Kopfnoten einhergeht, ist deren diagnostische Funktion. Die Unternehmen sind bestrebt, sich in Form einer Prozessbeobachtung über einen längeren Zeitraum ein reliables Bild ihres Bewerbers zu verschaffen. Dabei werden die Kopfnoten nicht nur punktuell, sondern möglichst im Längsschnitt betrachtet, wobei eine Verbesserung über die Zeit hinweg auf Entwicklungszuwächse schließen lässt:

B: „Diese Kopfnoten, ja, die gibt es im Abschlusszeugnis nicht mehr, aber in Zwischenzeugnissen gibt es die und wir *beobachten* die. Das ist halt eines dieser Kleinmerkmale, auch rückwirkend, da lassen wir uns gerne auch drei Zeugnisse zeigen, um uns da ein kleines Bild zu machen, wie sich die jungen Menschen in dieser Richtung entwickelt haben.“

I: Wie sollte bei Verhalten und Mitarbeit die Note sein?

B: Da sollte eine Zwei stehen“ (I_31_Me, 30–32).

Unternehmen, die bei Verhalten und Mitarbeit Wert auf die Note „Gut“ legen, begründen ihre Position unter anderem damit, dass eine betriebliche Ausbildung keine Erziehungsdefizite kompensieren könne. Sofern der Ausbildungsleiter Erziehungsaufgaben übertragen bekomme, stelle dies eine Überbürdung dar und gefährde die betrieblichen Abläufe. Eine leistungsorientierte Ausbildung müsse sich auf stabile Grundlagen im Arbeits- und Sozialverhalten stützen können, wie das folgende Beispiel belegt:

- I: „Wie verhält es sich mit den Kopfnoten Verhalten und Mitarbeit? Spielt das eine Rolle?
 B: Denke ich schon, ja. Verhalten und Mitarbeit ist beides ein Thema. Ich möchte *keine* Leute hier *mit-erziehen müssen* und das Verhalten ist Standardsituation und ich denke die Mitarbeit ist zwingend. Wir werden heute nach Leistung bezahlt und da ist auch für diese Leute das Verhalten ein wichtiger Punkt.
 I: Wo sollte da das Notenbild liegen? Was erwarten Sie da?
 B: Wenn Sie es in Noten sehen, in der Regel hat man ja in Verhalten und Mitarbeit einen Zweier, sage ich immer, oder?
 I: Ja, das Notenspektrum geht ja nur bis Vier.
 B: Ja, also (Lachen).
 I: Also die Frage ist einfach, was Sie da erwarten?
 B: Also ich erwarte eigentlich einen Zweier in dem Bereich“ (I_33_Me, 41–48).

Bei der inhaltsanalytischen Analyse fällt auf, dass nur eine Minorität der Befragten zwischen Verhalten und Mitarbeit differenziert. Dabei wird jedoch fast immer die Verhaltensnote höher gewichtet und einer strengeren Betrachtung unterzogen als die Mitarbeitsnote. Ausschlaggebend für das abschließende Votum des Ausbildungsleiters sind die Erwartungen, die sich aus der Verhaltensnote ergeben, wobei im Zweifelsfall der etwas zurückhaltendere Kandidat die besseren Chancen hat:

- B: „Wenn er viel diskutiert oder sich einfach nicht richtig verhält gegenüber Kollegen, Vorgesetzten, dann ist das schlimmer, als wenn er etwas in sich zurückgekehrt ist. Das kann ja auch bei Mitarbeit ein Anzeichen sein, dass er einfach nicht aus sich rauskommt. Das wäre weniger schlimm“ (I_41_Me, 46).

Im Extremfall kann diese Position dazu führen, dass ein Bewerber mit zwar ausgezeichneten Fachnoten, aber mäßigen Kopfnoten vom weiteren Auswahlverfahren ausgeschlossen wird:

- I: „Wonach sortieren Sie vor? Nach den Noten?
 B: Einmal nach Noten, Verhalten und Mitarbeit dazu. Wir hatten schon Leute, die waren von den Noten her wirklich gut. Verhalten und/oder Mitarbeit war dann eine Drei oder Vier, die ziehe ich zurück. Da kann eine eins Komma null drin stehen, das ist mir egal. Mit solchen Leuten will ich nichts“ (I_41_Me, 111–112).

Aus den Nennungen ergibt sich, dass die Unternehmen der Fallgruppe Mechatroniker die Kopfnoten in Verhalten und Mitarbeit gründlich in den Blick nehmen und daraus für sich weiterführende Informationen ableiten.

4.1.5.3 Kopfnoten in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker

Für vier (I_39_Fe, I_40_Fe, I_42_Fe, I_53_Fe) von 23 Befragten aus der Fallgruppe Feinwerkmechaniker sind die Kopfnoten von nur sehr geringer Bedeutung. Sie verweisen dabei auf Erfahrungen, wonach der Eindruck des Notenbildes in Verhalten und Mitarbeit und der spätere persönliche Eindruck, den der Bewerber beziehungsweise Auszubildende hinterlässt, auseinanderklaffen. Eine Beobachtung der Geschäftsleitung aus I_39_Fe bringt die Position dieser Gruppe auf den Punkt:

- I: „Wenn da [in Verhalten und/oder Mitarbeit, Anm. T.L.] jemand eine Vier hätte?

B: Das wäre mir persönlich egal. Wir hatten schon solche *Problemlaute* da gehabt. Es hieß vorher, den könne man nicht nehmen und hier war der dann vollkommen in Ordnung. Es gab überhaupt keine Klagen“ (I_39_Fe, 51–52).

Bei weiteren vier Befragten (I_45_Fe, I_48_Fe, I_54_Fe, I_66_Fe) finden die Kopfnoten zwar Berücksichtigung, jedoch sind sie für die weiteren Auswahlentscheidungen nicht ausschlaggebend, weil die Unternehmen entweder vermuten, dass sich der Bewerber im betrieblichen Kontext anders engagieren wird als im schulischen Kontext oder weil das persönliche Kennenlernen des Bewerbers ohnehin höher gewichtet wird als eine Schulnote:

I: „Ja. Wie verhält es sich mit der Mitarbeitsnote? Die steht gleich daneben.

B: Sollte auch wenigstens ein Dreier sein. Ich meine, das Engagement in der Schule und im Betrieb ist meistens anders, ja. Ich sage ja, das muss man *probieren* mit den Leuten. Man kann sie jetzt nicht von den Schulnoten her abstempeln“ (I_45_Fe, 41–42).

I: „Die Verhaltens- und Mitarbeitsnoten gehen ja von Eins bis Vier. Wie tolerant sind Sie da?

B: Also, mir ist wichtig, dass ich den persönlich kennen lerne.

I: Okay. Da kommen wir noch dazu.

B: Papier ist geduldig“ (I_54_Fe, 76–79).

Für die übrigen Befragten gilt, dass auf die Kopfnoten in Verhalten und Mitarbeit generell geachtet wird, allerdings mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen.

- Der Großteil der Befragten wünscht in Verhalten und Mitarbeit die Note „Gut“. Bewerber, deren Kopfnoten diesem Kriterium nicht standhalten können, erwecken leicht den Eindruck, als ob sie „den ganzen Betriebsfrieden durcheinanderbringen“ (I_38_Fe, 52), „es recht locker angehen“ (I_38_Fe, 54) oder „sich ja gar nicht [interessieren]“ (I_16_Fe, 40). Schließt ein Bewerber sowohl in Verhalten als auch in Mitarbeit mit einem „Befriedigend“ ab, „dann wäre das schon fragwürdig“ (I_36_Fe, 78). Für den Fertigungsleiter aus I_50_Fe sind Kandidaten mit einem „Befriedigend“ in Verhalten bereits „fast verloren, ganz vorsichtig gesagt“ (I_50_Fe, 72).
- Ob Verhalten oder Mitarbeit für das spätere Miteinander im Betrieb bedeutsamer ist, wird nicht einheitlich beurteilt. Bei der Mehrheit der Befragten spielen beide Bereiche eine gleichgewichtige Rolle; in der Argumentation wird keine Unterscheidung gemacht (z.B. I_59_Fe, 54; I_60_Fe, 89; I_61_Fe, 523). Einzelfälle verweisen hingegen darauf, dass die Verhaltensnote ausschlaggebend ist, weil die Unternehmen bestrebt sind, sich einen zusätzlichen Arbeitsaufwand respektive Kostenfaktor zu ersparen, wie aus den beiden folgenden Interviewausschnitten hervorgeht:

I: „Ist für Sie Verhalten oder Mitarbeit wichtiger?

B: Das Verhalten. Mitarbeit ist oft auch so ein bisschen eine Sache der Lehrer, wo man mit dem einen besser auskommt und mit den anderen nicht. Da kann ich mir auch selbst eigentlich auch eher mal einen Eindruck machen. Jetzt das Verhalten – naja, wenn jemand auffällig *ist* im Sozialverhalten, dann hat er ja dort auch nicht bloß einen Lehrer, dann wird das hier im Betrieb auch so sein. Selbst diejenigen mit einem Dreier haben dann hier manchmal auch Probleme“ (I_36_Fe, 80).

B: „Also wenn eine Vier drin steht [bei Verhalten, Anm. T.L.], dann ist das ein Ausschlusskriterium.

I: Wenn er eine Vier hat, dann wird er nicht weiter eingeladen?

B: Nein. Probleme brauche ich keine. Ich habe anderes zu tun als mich da rumzuärgern“ (I_58_Fe, 58–60).

Mitarbeit scheint nach Ansicht der Befragten höchst anfällig zu sein für eine subjektiv verzerrte schulische Beurteilung durch die Lehrperson. Daher wird die Mitarbeitsnote von manchen Befragten eher zurückhaltend interpretiert, gleichwohl aber wahrgenommen:

I: „Wie halten Sie es mit der Mitarbeitsnote?

B: Da schaue ich eigentlich nicht drauf. Natürlich, wenn die gut ist, macht es das Gesamtbild besser. Es gibt Leute, die schüchtern sind, die melden sich halt weniger, oder sie sind beim Lehrer in Ungnade gefallen. Man weiß, wie das zustande kommt“ (I_58_Fe, 61–62).

I: „Wie ist es mit der Mitarbeitsnote?

B: Da schaue ich auch gar nicht drauf. Das weiß ich von mir früher, wie das war – wie der Lehrer *gelaunt* ist“ (I_48_Fe, 55–56).

- Sofern die Noten in Verhalten und Mitarbeit eher bei „Befriedigend“ als bei „Gut“ liegen, versuchen manche Betriebe auf andere Art und Weise, sich ein Bild vom Bewerber zu machen. Dies kann beispielsweise über ein Praktikum geschehen, bei dem der Bewerber sein Auftreten und seine Umgangsformen unter Beweis stellen darf:

B1: „Man muss sich den anschauen. Dann muss man sagen, okay, er soll mal eine Woche zum Arbeiten kommen, dass man einfach sieht, *wie gibt er sich dann auch*. Wenn alles *stimmt*, würde er nicht gleich rausfliegen. Ich denke, wenn er uns *sonst überzeugt*, hätte er auch eine Möglichkeit durch irgendeine Arbeitsprobe oder wie auch immer, weiter zu kommen“ (I_57_Fe, 133).

Es gibt aber auch die Möglichkeit, dass der Bewerber von sich aus oder auf Nachfrage des Unternehmens seine nicht ganz den Erwartungen entsprechenden Kopfnoten erläutert; zumindest sollte bedacht werden, dass sich das Unternehmen in solchen Fällen eine Erklärung wünscht:

I: „Ist es ein Ausschlusskriterium, wenn da [in Verhalten und/oder in Mitarbeit, Anm. T.L.] einer einen Dreier hätte?

B: Nein, sicher nicht. Man stellt vielleicht die Frage ‚warum‘, aber wenn der da eine schlüssige Antwort hat („)“ (I_63_Fe, 75–76).

- Einige wenige Unternehmen definieren das Niveau der Kopfnoten in Abhängigkeit vom Bewerberkreis, das heißt, die Erstplatzierten legen die Messlatte fest für die nachfolgenden Kandidaten:

B1: „Kommt immer im Endeffekt auf die *Auswahl* an, *die man hat*. Man schaut, man hat vier oder fünf Bewerber, dementsprechend wie die halt sind, man macht dann halt ein Ranking und die ersten lädt man dann ein“ (I_64_Fe, 92).

Sollte ein Bewerber bei diesem Vorgehen gleich gut abschneiden wie ein Mitbewerber, so ist die jeweilige Begründung ausschlaggebend:

I: „Man kann also nicht generell sagen, dass er bei einer Drei gleich rausfliegt?

B1: Dann wird es halt *explizit angesprochen* im *Bewerbungsgespräch*“ (I_64_Fe, 93–43).

Zusammenfassend lässt sich für rund ein Drittel aller Befragten aus der Fallgruppe Feinwerkmechaniker sagen, dass die Kopfnoten für die weiteren betrieblichen Auswahlentscheidungen keine zentrale Rolle spielen. Ungefähr zwei Drittel der Befragten werfen einen Blick auf die Noten in Verhalten und Mitarbeit, sind jedoch geneigt, auch Bewerbern mit schlechteren Noten als „Gut“ durch ein Bewerbungsgespräch oder ein Praktikum eine Chance zukommen zu lassen. Drei von 23 Befragten lehnen Bewerber mit „Befriedigend“ oder „Ausreichend“ bei Verhalten und Mitarbeit von vornherein ab (I_50_Fe, I_58_Fe, I_61_Fe).

4.1.6 Zusammenfassung zum Stellenwert der schulischen Formalqualifikationen

Die Frage nach der Bedeutung der schulischen Formalqualifikationen Bildungsabschluss, Herkunftsschulart, Schulfächer und Noten, Fächerverbünde und Kopfnoten lässt sich für die

drei Fallgruppen Industriekaufleute, Mechatroniker und Feinwerkmechaniker nicht einheitlich beantworten. Um die für die betrieblichen Auswahlentscheidungen handlungsleitenden Kriterien zu veranschaulichen, wird eine synoptische Darstellung gewählt, in die die in den vorangegangenen Kapiteln aufgearbeiteten Einzelperspektiven in abstrahierter Form einfließen. Es geht nicht darum, inhaltsanalytisch relevante Nennungen nochmals wiederzugeben, sondern aufzuzeigen, welche Maßstäbe bei den betrieblichen Rekrutierungsentscheidungen zum Tragen kommen.

Synopse zur Relevanz von schulischen Formalqualifikationen in betrieblichen Auswahlentscheidungen

Tab. 42: Synopse zur Relevanz von schulischen Formalqualifikationen in betrieblichen Auswahlentscheidungen

Schulische Formalqualifikation	Berufsbild		
	Industriekaufmann/-frau	Mechatroniker/-in	Feinwerkmechaniker/-in
Bildungsabschluss	Ein mittlerer Bildungsabschluss gilt als erwarteter Standardabschluss.	Ein mittlerer Bildungsabschluss gilt als erwarteter Standardabschluss.	Ein mittlerer Bildungsabschluss findet uneingeschränkte Akzeptanz, aber es wird mehrheitlich auch der Hauptschulabschluss zugelassen, sofern nachfolgende Selektionskriterien erfüllt werden.
Herkunftsschulart	Für rund die Hälfte der Befragten ist die Frage nach dem Stellenwert der Herkunftsschulart insofern wichtig, als unterschiedliche Erwartungen an das Notenbild der Bewerber formuliert werden. Von der Mehrheit der Befragten wird der Realschulabschluss vorausgesetzt. Berufsfachschulabsolventen sollten über ein berufsbildspezifisches Profil verfügen. Die Einschätzungen zur Werkrealschule und zu Berufskollegs divergieren sehr stark. Berufskollegs können je nach inhaltlichem Profil berufsbildspezifisches Vorwissen für Betrieb und Berufsschule aufbauen.	Die Realschule erfährt von allen Befragten eine große Akzeptanz. Berufsbildspezifische Fachrichtungen der Berufsfachschule und des Berufskollegs wirken sich günstig aus, ansonsten werden Berufsfachschul- und Berufskollegabsolventen kontrovers beurteilt. Absolventen einer Hauptschule werden von den Ausbildungsbetrieben nicht oder kaum berücksichtigt. Bei rund der Hälfte aller Befragten spielt die Herkunftsschulart keine zentrale Rolle. Die Erwartungen an ein bestimmtes Notenbild stehen im Vordergrund.	Die Unternehmen befassen sich mit den verschiedenen Herkunftsschularten und ziehen für sich den Schluss, nicht bei allen Schularten von einem gleichen Notenbild ausgehen zu können. Der Werkrealschulabschluss wird höchst kontrovers bewertet. Der Realschulabschluss wird ausnahmslos akzeptiert. Inwiefern Berufsfachschulabsolventen eine fachliche Vorbildung mitbringen, wird unterschiedlich beurteilt. Für Absolventen mit einem überzeugenden Hauptschulabschluss eröffnen sich gute Chancen auf einen Ausbildungsplatz.

Schulische Formal- qualifikation	Berufsbild		
	Industriekaufmann/-frau	Mechatroniker/-in	Feinwerkmechaniker/-in
Entscheidungsrelevante Schulfächer und Noten	<p>Eine herausgehobene Position haben die Kernfächer der jeweiligen Schularten. Überzeugende Noten in den Kernfächern versprechen eine hohe Anschlussfähigkeit in Betrieb und Berufsschule. Die Benotung in den Nebenfächern bildet ein Konglomerat an überfachlichen Kompetenzen ab. Die Mehrheit der Befragten wünscht auch bei der Benotung der Nebenfächer keine schlechtere Note als „Befriedigend“. Auch scheinbar weniger relevante Fächer wie Religion oder Musik werden als Indikatoren für die Leistungsbereitschaft des Bewerbers gesehen.</p>	<p>Alle Interviewpartner benennen Mathematik als das wichtigste Fach oder als eines der wichtigsten Fächer und erwarten die Note „Gut“. Da im Berufsbild Inhalte aus der Mechanik und der Elektronik zusammengeführt sind, spielen Vorkenntnisse aus der Physik und der Technik eine wichtige Rolle. Fremdsprachliche Kompetenzen werden aufgrund einer zunehmend globalen Ausrichtung der Unternehmen von der Hälfte der Befragten als relevant eingestuft. Mehrheitlich fließen die Nebenfachnoten in einen Gesamtnotenschnitt ein, wobei der Bewerber im Notenbild keine Vierer oder Fünfer aufweisen darf. Insgesamt ergibt sich bei einer Diversität unternehmensspezifischer Bedarfe ein hoher Stellenwert der Benotung der Schulfächer.</p>	<p>Mathematische Kompetenzen bilden den Kern des Anforderungskatalogs für diesen Ausbildungsberuf. Allerdings gibt es unterschiedliche Annahmen, inwiefern sich die mathematischen Kompetenzen eines Bewerbers in einer Zeugnisnote abbilden lassen. Die Nebenfächer werden kontrovers beurteilt, sowohl was ihre Auswahl als auch ihre Aussagekraft für das Unternehmen anbelangt. Es sind nicht so sehr die durch ein Nebenfach vermittelten Wissensbestände von Interesse, sondern die damit assoziierten personalen Kompetenzen. Die Analyse dieser Fallgruppe deutet im Vergleich zu den beiden anderen Fallgruppen auf eine Einschränkung der Dominanz der Schulzeugnisse hin.</p>

Schulische Formalqualifikation	Berufsbild		
	Industriekaufmann/-frau	Mechatroniker/-in	Feinwerkmechaniker/-in
Fächerverbünde	<p>Den Unternehmen ist bezüglich der Fächerverbünde die Entwicklung personaler Kompetenzen ein Anliegen und sie erwarten, dass kontextorientiert gelehrt und gelernt wird.</p> <p>Die Analyse der Interviews belegt ein hohes Maß an Zweifeln gegenüber der inhaltlichen Anschlussfähigkeit der schulischen Fächerverbünde. Die Kritik bezieht sich auf eine Schwächung der Fachlichkeit, eine Diskontinuität im Lernprozess, intransparente Bewertungsmodi und eine Einschränkung gezielter Fördermaßnahmen für leistungsschwächere Schüler.</p>	<p>Die wenigen positiven Äußerungen zu den Fächerverbünden beziehen sich auf methodische Überlegungen, wonach mit den Fächerverbünden ein adäquater Ansatz für ein zeitgemäßes, die Anforderungen der Berufswelt aufgreifendes Lernen gefunden sei.</p> <p>Die Kritik an den Fächerverbünden setzt an mangelnder formaler Transparenz, intransparenten Bewertungsmodi und an einer fehlenden physikalischen Profilbildung der Schüler an. Zielgerichtete betriebliche Fördermaßnahmen erscheinen kaum realisierbar.</p>	<p>Lediglich circa ein Sechstel aller Befragten bejaht die Implementation von Fächerverbünden. Dieser Anteil geht von einer positiven Wirkung vermehrter Interaktionsprozesse aus.</p> <p>Als hoch problematisch erweist sich, dass sich die für das Berufsbild relevanten physikalischen Kompetenzen nur unzureichend über einen Fächerverbund erschließen lassen. Es werden regelmäßig wiederkehrende Übungsphasen in den Fächerverbünden angemahnt. Das Zusammenwirken von Transfer- und Übungsphasen wird als ungenügend eingestuft.</p>
Kopfnoten	<p>Fast alle Befragten schenken den Kopfnoten erhebliche Beachtung. Sie geben einen Hinweis auf das übige Leistungsverhalten des Bewerbers. Der Notenspielraum für Mitarbeit ist etwas weiter gefasst als derjenige für Verhalten. Kopfnoten, die unter der Note „Gut“ liegen, sind generell erklärungsbedürftig und für einige Unternehmen nicht akzeptabel. Bemerkungen zum Sozial- und Arbeitsverhalten werden als zusätzliche Informationsquelle gewertet.</p>	<p>Die Kopfnoten werden gründlich in den Blick genommen. Die Note „Gut“ gilt als Standardnote; gegebenenfalls sind schlechtere Noten erklärungsbedürftig. Die Verhaltensnote wird fast immer einer strengeren Betrachtung unterzogen als die Mitarbeitsnote. Die Kopfnoten fungieren als Indikator für die Sozialkompetenz des Bewerbers. Ihnen wird insofern eine diagnostische Funktion zugeschrieben, als die Unternehmen die Kopfnoten längerfristig beobachten.</p>	<p>Für rund ein Drittel aller Befragten spielen die Kopfnoten keine zentrale Rolle, weil der betriebliche und der schulische Kontext nicht miteinander vergleichbar sind. Ungefähr zwei Drittel erwarten die Note „Gut“ in Verhalten und Mitarbeit, räumen jedoch bei schlechten Noten Kompensationsmöglichkeiten ein. Mehrheitlich werden Verhalten und Mitarbeit als gleich bedeutsam betrachtet, in Einzelfällen wird die Verhaltensnote höher gewichtet. Einige wenige Unternehmen lehnen Bewerber mit den Kopfnoten „Befriedigend“ und/oder „Ausreichend“ von vornherein ab.</p>

Parallel zu den oben dargestellten handlungsleitenden Kriterien nehmen der betriebliche Formalisierungsgrad und die Größe des Betriebs in Abhängigkeit von der Mitarbeiterzahl Einfluss auf die Frage, welchen Stellenwert die schulischen Formalqualifikationen haben. Beide Merkmale stehen in einem engen Zusammenhang miteinander, da eine größere Mitarbeiterzahl auch einen höheren Formalisierungsgrad bedingt.

Über alle drei Fallgruppen hinweg ergeben sich folgende Tendenzen:

- Je höher der Formalisierungsgrad eines Unternehmens und je höher die Mitarbeiterzahl, desto stärker achten die Personalverantwortlichen auf die Wertigkeit von Bildungsabschlüssen. Dabei orientieren sie sich mehrheitlich an einem Realschulabschluss.
- In Bezug auf die Herkunftsschularten konstatieren alle drei Fallgruppen Unterschiede. Unternehmen mit höherem Formalisierungsgrad und höherer Mitarbeiterzahl differenzieren zwischen den Herkunftsschularten stärker als Unternehmen, bei denen Personal-, Ausbildungs- und Fertigungsleitung in einer Hand liegen. Letztgenannte achten tendenziell weniger auf die differenten Ausprägungen der Kompetenzprofile.
- Was die entscheidungsrelevanten Schulfächer und Noten anbelangt, so fällt auf, dass Unternehmen mit höherem Formalisierungsgrad und größerer Mitarbeiterzahl höhere Ansprüche an das Notenbild legen und weniger geneigt sind, von ihren Erwartungen abzuweichen. Für sie gilt ein relativ starres Muster, nach dem die Noten der Bewerber bewertet werden. Betriebe mit vergleichsweise kleinerer Mitarbeiterzahl zeigen sich eher bereit, bei Nichteinhaltung der Notenvorgaben diverse Kompensationsmöglichkeiten wie Praktika oder Schnuppertage zuzulassen.
- Zu den Fächerverbünden nehmen die Befragten über alle drei Fallgruppen hinweg mehrheitlich kritisch Stellung, wobei die Begründungsmuster sowohl inhaltliche Parallelen als auch Differenzen aufweisen. Es fällt auf, dass Unternehmen mit höherem Formalisierungsgrad und höherer Mitarbeiterzahl vermehrt auch über fachdidaktische Aspekte reflektieren, was vermutlich darauf beruht, dass sie über einen breiteren Erfahrungsraum bei der Gestaltung innerbetrieblicher Schulungsprozesse verfügen.
- Bei den Kopfnoten zeigt sich ein ähnliches Muster wie bei der Frage nach dem Bildungsabschluss: Je höher der Formalisierungsgrad eines Unternehmens und je höher die Mitarbeiterzahl, desto genauer werden die Kopfnoten in den Blick genommen, wobei die Note „Gut“ als Standardnote erwartet wird.

Inwiefern lassen sich Unterschiede innerhalb der drei untersuchten Ausbildungsberufe feststellen?

- In Bezug auf den Bildungsabschluss wird bei den Feinwerkmechanikern mehrheitlich auch ein Hauptschulabschluss akzeptiert, wohingegen bei den beiden anderen Berufsbildern ein mittlerer Bildungsabschluss verlangt wird – Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife genießen keinen Startvorteil. Infolgedessen eröffnen sich für Absolventen, die von der Herkunftsschulart Hauptschule kommen, gute Chancen auf einen Ausbildungsplatz. Es wäre zu erwarten gewesen, dass auch der Werkrealschulabschluss bei den Feinwerkmechanikern solch breite Akzeptanz findet, jedoch wird dieser höchst kontrovers bewertet. Rund die Hälfte der Befragten jener Fallgruppe betrachtet die Werkrealschule als missglückte Warteschleifen-Regelung, für die ein noch nicht vollzogener Übergang ins Berufsleben ursächlich sei. Bei

Absolventen mit einem zusätzlichen zehnten Schuljahr sei deshalb von einer eher mäßigen Motivation auszugehen, sich mit dem Berufsleben auseinanderzusetzen.

Auch bei den entscheidungsrelevanten Schulfächern gibt es unterschiedliche Akzentuierungen. In der Fallgruppe der Industriekaufleute nehmen alle Kernfächer eine herausgehobene Position ein; auch vermeintlich randständige Nebenfächer wie Religion oder Musik werden als Indikatoren für eine Leistungsbereitschaft des Bewerbers gesehen. Bei den Mechatronikern liegt das Augenmerk auf dem Fach Mathematik; Kenntnisse aus der Physik und der Technik spielen zusätzlich eine wichtige Rolle, ebenso fremdsprachliche Kompetenzen. Im Zentrum des Anforderungskatalogs der Feinwerkmechaniker stehen mathematische Kompetenzen, allerdings regt sich bei den Befragten großer Zweifel daran, inwiefern das, was als mathematische Kompetenz nötig wäre, überhaupt in einer Zeugnisnote abbildbar ist. Die Nebenfächer werden weniger als zusätzliche Wissensbestände interpretiert, sondern im Hinblick auf die mit ihnen assoziierten personalen Kompetenzen hin betrachtet. Im Vergleich zu den beiden anderen Fallgruppen deutet sich bei den Feinwerkmechanikern insgesamt eine Einschränkung der Dominanz der Schulzeugnisse an.

- Mit der Implementation schulischer Fächerverbünde verknüpfen die Befragten zwar unterschiedlich formulierte Wirksamkeiten, diese weisen jedoch in eine ähnliche Richtung, wie die folgenden Zielvorstellungen belegen. Den Industriekaufleuten ist an einem kontextorientierten Lehren und Lernen gelegen, den Mechatronikern an einem sich an der Berufswelt orientierenden Lernen und den Feinwerkmechanikern an einem Lernen, das Übung und Transfer schult. Kurzum: Lernen in einem Fächerverbund soll Bezüge zur Arbeitswelt stärken und Theorie und Anwendung verbinden. Starke Einschnitte sehen die Probanden in den geforderten inhaltlichen Kompetenzen. Während Industriekaufleute und Mechatroniker eine fehlende fachliche Profilbildung monieren, lassen sich nach Ansicht der Feinwerkmechaniker die für das Berufsbild relevanten physikalischen Kompetenzen gar nicht erst zufriedenstellend über einen Fächerverbund erschließen.
- Die Kopfnoten werden von Seiten der Befragten thematisiert. Industriekaufleute und Mechatroniker nehmen die Kopfnoten sehr gründlich in den Blick, interpretieren sie allerdings unterschiedlich. Für die Industriekaufleute sind sie ein Hinweis auf das Leistungsverhalten eines Bewerbers, für die Mechatroniker fungieren sie als Indikator für die Sozialkompetenz. Bei den Feinwerkmechanikern spricht ihnen rund ein Drittel der Probanden jegliche Relevanz ab, da der betriebliche und der schulische Kontext zu divergent seien. Hinzu kommt, dass bei schlechteren Kopfnoten durchaus noch Kompensationsmöglichkeiten eingeräumt werden, während Industriekaufleute und Mechatroniker dieser Option eher ablehnend gegenüberstehen.

Die Auswertung ergibt, dass bei der Frage betrieblicher Rekrutierungsentscheidungen der Bildungsabschluss, die Herkunftsschulart, Schulfächer und Schulnoten, die Fächerverbünde sowie die Kopfnoten, zusammenfassend als schulische Formalqualifikationen bezeichnet, über alle drei Fallgruppen hinweg eine große Rolle spielen. Es fällt jedoch auf, dass die befragten Feinwerkmechaniker insofern aus dem Rahmen fallen, als sie tendenziell mehr Distanz zu schulisch ausgewiesenen Qualifikationen signalisieren. Ob die kommunizierten Zweifel insbesondere an den entscheidungsrelevanten Schulfächern und Schulnoten ausschließlich mit den berufsbildspezifischen Anforderungen zusammenhängen oder ob ergänzend individuelle Erziehungs- und Sozialisationserfahrungen der Probanden die Argumentationsmuster prägen, kann aus den Interviewkontexten nicht hinreichend erschlossen werden.

4.2 Zum Problembereich der betrieblichen Logiken

Im folgenden Teil werden diejenigen Dimensionen der betrieblichen Rekrutierungsentscheidungen thematisiert, die gezielt die unternehmerische Perspektive in den Blick nehmen. Dabei geht es um sämtliche Überlegungen, die sich auf ökonomische und unternehmenskulturelle Aspekte beziehen oder auf Merkmale betrieblicher Welten schließen lassen. Zusammenfassend wird von betrieblichen Logiken gesprochen. Die Befunde werden getrennt für die drei Fallgruppen präsentiert.

4.2.1 Betriebliche Logiken in der Fallgruppe Industriekaufleute

Prinzipiell bestätigen beinahe alle befragten Unternehmen die Existenz von Überlegungen, die sich jenseits der erwarteten schulischen Formalqualifikationen auf die Passung zwischen Bewerber und Ausbildungsbetrieb beziehen. Bei der Analyse der entsprechenden Nennungen fällt Folgendes auf:

- Die Symptome einer Unternehmenskultur bewegen sich, wie auch schon in den theoretischen Ausführungen herausgearbeitet wurde (vgl. von Rosenstiel 2008), auf verschiedenen Ebenen, das heißt, die betrieblichen Schwerpunktsetzungen scheinen unterschiedlich zu sein.
- Empirisch bestätigen lässt sich auch die Definition Scheins (1984), wonach Elemente einer Organisationskultur in Basisannahmen identifiziert werden können, die meist unbewusster Natur sind und sich thematisch auf die Menschen, ihr Zusammenwirken und deren Umwelt beziehen.

Welche Elemente einer Organisations- respektive Unternehmenskultur im Einzelnen zur Sprache kommen, zeigt die folgende Übersicht:

Tab. 43: Betriebliche Logiken in der Fallgruppe Industriekaufleute

Textbezeichnung	Thematisierte Elemente einer Organisations-/Unternehmenskultur	Beschäftigtengrößeklasse
I_02_In	• Größe des Betriebs	05
I_08_In	[für Rekrutierung von Auszubildenden ohne Relevanz]	09
I_09_In	• Persönlichkeit des Bewerbers • Prozessmanagement • Personalplanung	08
I_10_In	• Persönlichkeit des Bewerbers • Größe des Betriebs	08
I_12_In	• Persönlichkeit des Bewerbers • Personalplanung	08
I_13_In	• Persönlichkeit des Bewerbers • Größe des Betriebs	06
I_14_In	• Persönlichkeit des Bewerbers • Anforderungen einer betrieblichen Welt	10
I_15_In	[für Rekrutierung von Auszubildenden ohne Relevanz]	06
I_19_In	• Anforderungen einer betrieblichen Welt • Regionale Verortung	08

Textbezeichnung	Thematisierte Elemente einer Organisations-/Unternehmenskultur	Beschäftigtengrößenklasse
I_21_In	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeit des Bewerbers • Anforderungen einer betrieblichen Welt 	09
I_22_In	[für Rekrutierung von Auszubildenden ohne Relevanz]	08
I_24_In	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeit des Bewerbers • Anforderungen einer betrieblichen Welt • Personalplanung • Regionale Verortung 	07
I_27_In	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeit des Bewerbers • Personalplanung 	10
I_28_In	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen einer betrieblichen Welt • Persönlichkeit des Bewerbers 	08
I_30_In	<ul style="list-style-type: none"> • Personalplanung 	08
I_32_In	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen einer betrieblichen Welt • Regionale Verortung • Personalplanung • Größe des Betriebs • Persönlichkeit des Bewerbers 	08
I_44_In	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeit des Bewerbers 	07
I_51_In	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeit des Bewerbers 	10
I_56_In	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen einer betrieblichen Welt 	08
I_62_In	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen einer betrieblichen Welt • Persönlichkeit des Bewerbers • Regionale Verortung 	07
I_65_In	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen einer betrieblichen Welt • Persönlichkeit des Bewerbers • Personalplanung 	06

Wie zu sehen ist, gibt es häufig besetzte Kategorien wie zum Beispiel ‚Anforderungen einer betrieblichen Welt‘, ‚Persönlichkeit des Bewerbers‘, ‚Personalplanung‘ und ‚Größe des Betriebs‘, sowie selten thematisierte Kategorien wie ‚Prozessmanagement‘ und ‚Regionale Verortung‘. Die folgenden Kapitel beschäftigen sich mit den Kategorien und ihren inhaltlichen Ausprägungen im Einzelnen.

4.2.1.1 Anforderungen einer betrieblichen Welt in der Fallgruppe Industriekaufleute

Die ‚Anforderungen einer betrieblichen Welt‘ sind höchst vielfältig. Sie umfassen folgende Aspekte: Bereitschaft des Bewerbers zur Ein- und Unterordnung, flache Hierarchien und deren Auswirkungen auf die Kommunikationswege, örtliche Nähe zwischen Auszubildenden und Mitarbeitern, Leistungs- und Kundenorientierung, Akzeptanz betriebsspezifischer Besonderheiten, Identifikation mit dem firmengeschichtlichen Hintergrund und seinen Wirkungsprinzipien, Umgang mit erfahrener Belegschaft. An einigen Beispielen sollen diese Anforderungen verdeutlicht werden:

- **Bereitschaft des Bewerbers zur Ein- und Unterordnung:** Weder zu dominantes noch zu devotes Auftreten ist erwünscht. Ein Bewerber sollte seine Bereitschaft signalisieren, sich gedanklich zwar einzubringen, aber im Zweifelsfall die Expertise erfahrener Mitarbeiterinnen

und Mitarbeiter zu Rate zu ziehen. Familiär geführte Betriebe scheinen den Zusammenhalt ihrer Mitarbeiterschaft durch ein zu ausgeprägtes Durchsetzungsvermögen Einzelner gefährdet zu sehen, wie aus den Beispielen hervorgeht:

B: „Also was wichtig ist, ist das Interesse, die Aufgeschlossenheit, so die Umwelt und dann aber auch im Zusammenhang, sage ich jetzt mal, mit einem gewissen Angepasstsein, auch bereit, Dinge zu akzeptieren, Aufgaben anzunehmen, sich in eine Gemeinschaft einzufügen“ (I_10_In, 182).

B: „Das ist schwierig. (...) Also in die Firmenphilosophie passen keine Einzelgänger, das stellt sich dann in der Gruppenaufgabe, im Gruppengespräch heraus, wenn jemand zu stark dominiert, ist es auch nicht richtig, wenn jemand sich überhaupt nicht überzeugen lässt von einem Thema oder keine Kompromisse eingeht, dann würde ich sagen, dann ist er in einem Familienunternehmen, wie wir es hier sind, und wir sind ein sehr stark geprägtes Familienunternehmen, dann ist er hier nicht richtig. Durchsetzungsvermögen *ja*, aber der Teamgeist muss im Vordergrund stehen“ (I_14_In, 158).

Für den Bewerber gilt es, sich auf dem schmalen Grat zwischen Offenheit und höflicher Zurückhaltung zu bewegen, was durchaus auch von Seiten der Personalverantwortlichen als Herausforderung gewertet wird:

B: „Man sollte sich auch anpassen können, insoweit dass (,) klar, man ist bestimmten Regeln unterstellt, da muss man halt durchaus (,) ja sich denen beugen, anpassen und auch mal etwas machen, was einem nicht so zusagt. Auf der anderen Seite wollen wir natürlich kein Duckmäuschen oder keinen Verschreckten dasitzen haben“ (I_30_In, 178).

- **Flache Hierarchien:** Die entsprechenden Firmen nehmen für sich in Anspruch, durch flache Hierarchien überschaubare Kommunikationswege geschaffen zu haben. Potenzielle interne Ansprechpartner zeigen sich bei Fragen verfügbar, was zu reibungsärmeren Abläufen führt.

B2: „Das ist eine schwierige Frage. Wir als Firma hier haben natürlich eine *Struktur*, die sich über *vielen Jahre* hinweg gebildet hat. Die Menschen sind hier zusammengewachsen, manche mehr, manche weniger. Man versteht sich. Wir haben hier eine relativ offene Kultur. Wir haben offene Türen. Jeder kann mit jedem. Wir haben hier kaum Overhead, also keine großen Hierarchien. Bei uns geht das Rohr zentral durch. Das bringt im *mittelständischen Betrieb* bei uns einfach verbesserte Abläufe, vermehrte Flexibilität, Geschwindigkeit und außerdem haben wir eine Firmengröße, die das auch noch fördert“ (I_19_In, 181).

- **Örtliche Nähe zwischen Auszubildenden und Mitarbeitern:** Flache Hierarchiestufen, eine als überschaubar wahrgenommene Mitarbeiterzahl und die enge thematische Anbindung der betrieblichen Ausbildung an den Tätigkeitsbereich der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sorgen dafür, dass sich die Auszubildenden im Alltag recht nah bei der Stammebelegschaft bewegen. Es ist in erster Linie eine solche Stammebelegschaft, die bei Fragen und Problemen als Ansprechpartner fungiert, weniger ein hauptamtlicher Ausbildungsleiter. Den Unternehmen ist daher daran gelegen, Bewerber zu finden, die die enge Verbindung zur übrigen Mitarbeiterschaft positiv zu nutzen wissen.

B: „*Ich* muss mit der Person drei Jahre lang (,) wir sitzen nebeneinander. Also es gibt jetzt keine Abteilungs-, wo man sagen kann, ich bin jetzt nur zwei Monate hier und verschwinde dann wieder. Die Möglichkeit hat man hier nicht und wir sind *drei Jahre aufeinander*. Es muss auch mit den *anderen Mitarbeitern* funktionieren“ (I_02_In, 134).

B2: „[...] Wir haben auch keine Lehrwerkstätten in dem Sinn. Wir haben die jungen Leute immer sehr praxisnah in den Büros und in der Fertigung an der Maschine. Die werden im Prinzip „on the job“ ausgebildet, einfach von unseren Mitarbeitern“ (I_19_In, 402).

- **Leistungs- und Kundenorientierung:** Von den Bewerberinnen und Bewerbern wird erwartet, dass sie überdurchschnittliches Engagement aufweisen und sich leistungsmäßig in das Unternehmen einbringen, das heißt, verstehen lernen, inwiefern eine erfolgreiche Marktpräsenz von der Leistung einzelner Mitarbeiter abhängt. Das erste Beispiel zeigt, dass ergebnisorientiertes Denken zum Wohle des Kunden hoch eingeschätzt wird:

B1: „Ich bin der Ganztags-Fan – zumindest ab einer bestimmten Jahrgangsstufe, auch das kann eine Vorbereitung auf das Berufsleben sein.“

I: Inwiefern?

B1: Weil der Tag auch entsprechend strukturiert und ausgefüllt ist, nicht nur einmal bis zwölf dauert und wenn er mal bis fünfzehn Uhr dreißig geht, dann ist schon wieder miese Stimmung. Das ist alles so zeitgetrieben und nicht, wie soll ich denn sagen, ergebnisorientiert. Eine kleine Anekdote nebenbei, wir haben hier bei uns keine Stempeluhr, wir haben ein Ziel zu verfolgen und zwar, dass unser Kunde mit uns zufrieden ist und danach werden wir gemessen und nicht, ob wir 40 Stunden dafür gebraucht haben oder 35 Stunden“ (I_24_In, 358–360).

Für das betreffende Unternehmen kommt es darauf an, mit Hilfe der zukünftigen Mitarbeiter einen bilanziellen Zuwachs erzielen und die Marktpräsenz sichern zu können:

B1: „Es kommt dabei etwas raus, wir können etwas auf dem Markt platzieren, wir erbringen eine Leistung, wir beschäftigen uns nicht mit uns selbst. Und wir verzehren nicht das Eigenkapital der Unternehmung, wenn ich es als Kaufmann mal *ganz auf die Bilanz reduzieren* darf“ (I_24_In, 366).

Im nächsten Beispiel geht es um erwünschtes Engagement in Bezug auf außerberufliche Aktivitäten:

B1: „Also zur Teamstruktur, denke ich mal, würde derjenige passen, der auch sonst engagiert ist, der der jetzt irgendwelche (.) Ehrenämter müssen das nicht unbedingt sein, aber Aktivitäten in irgendwelchen Vereinen belegt oder sich auch in der Schule herauskristallisiert hat, dass er eben Schülersprecher war oder irgendwo bei irgendwelchen Dingen aktiv war. Das weist, glaube ich, schon unsere Mitarbeiter hier aus, dass viele da aktiv sind“ (I_51_In, 228).

Die beiden folgenden Beispiele verdeutlichen den Zusammenhang zwischen kaufmännischer Berufsausbildung und späterem Verkaufsgegenstand. Obwohl die Ausbildung bei beiden Unternehmen rein kaufmännisch orientiert ist, wird auf ein technisches Grundverständnis im Hinblick auf die Produktpalette sehr großen Wert gelegt. In die Personalentscheidungen scheinen offensichtlich antizipierte Erwartungshaltungen der Kundschaft miteinzufließen:

B: „Da wir aber *auch Industriekaufleute in produktionsnahen Bereichen* einsetzen, zum Beispiel in unserer Entwicklungsabteilung, [...] Sprich, es ist also auch da nicht schlecht, wenn jemand ein entsprechendes räumlichen Vorstellungsvermögen mitbringt. Oder aber, wer bei uns später einmal im Verkauf arbeitet. Der Verkauf ist die größte kaufmännische Abteilung bei uns mit sechzehn Mitarbeitern, im Vergleich zum Beispiel mit dem Personal, wir haben nur zwei Mitarbeiter, die Leute müssen später einmal eine Verpackung an den Mann bekommen, die müssen Kundenaufträge anlegen und so weiter, die müssen mit einer CAD-Zeichnung etwas anfangen können, [...], deswegen ist für mich das Thema *räumliches Vorstellungsvermögen* rein auf unser Produkt bezogen, sehr wichtig“ (I_32_In, 148).

Dass scheinbar auch das Geschlecht beim Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau eine Rolle spielt, erstaunt, da mittlerweile der Anteil von Mädchen in diesem Berufsbild kontinuierlich zunimmt und von einem ‚Männerberuf‘ keine Rede sein kann. Sofern Ausbildungsunternehmen dennoch signalisieren, männliche Bewerber zu präferieren, scheint

dies größtenteils mit der antizipierten Akzeptanz bei der Kundschaft zu tun zu haben, wie das folgende Beispiel zum Ausdruck bringt:

B: „So, jetzt stellen Sie sich vor, Sie haben für die technische Beratung eine junge Dame am Telefon, die frisch von der Ausbildung ist. Die wird sich über Jahre hinweg, wenn sie nicht ein gnadenlos gutes technisches Verständnis hat, schwer tun, einfach die Akzeptanz zu bekommen, obwohl es wahrscheinlich völlig falsch ist, ja. Die kann bestimmt genauso gut sein oder kann genauso gut lernen. Es gibt heute Automechanikerinnen, es gibt heute, was weiß ich, in welchen Berufen noch, Elektrikerinnen. Die können das, meine Frau zum Beispiel ist technisch begabter als ich. Ja. Aber da wird unter Umständen, wenn ich jetzt hier eine Stelle zu besetzen hätte, bei uns im Vertriebsinnendienst, würde ich unter Umständen sagen, da würde ich eher auf einen guten Techniker, der schon am Motorrad herumgeschraubt hat, praktische Fähigkeiten hat und so weiter, dem das einfach liegt, setzen“ (I_65_In, 356).

Es ist erstaunlich, dass im Interview zwar auf sprachlich performativer Ebene Frauen eine technische Kompetenz attestiert wird, zugleich aber bei der konkreten Stellenbesetzung dem männlichen Geschlecht der Vorzug gegeben wird. Möglicherweise sind die im obigen Zitat erwünschten praktischen Erfahrungen und Fähigkeiten lediglich ein Argument, um von einer eventuellen fehlenden Akzeptanz junger Frauen in technischen Beratungstätigkeiten abzulenken. Auszubildende bewegen sich, wie in Kapitel 2.2.2.2 erläutert, auf einem Kontinuum zwischen Gefallen und Ablehnung und offensichtlich scheint es für weibliche Mitarbeiter schwieriger zu sein, sowohl betriebsintern als auch betriebsextern ein ausreichendes Maß an Akzeptanz zu gewinnen.

- **Akzeptanz betriebsspezifischer Besonderheiten:** Darunter fallen Anforderungen an die künftigen Auszubildenden, die sich aus betriebsspezifischen Besonderheiten ergeben. In erster Linie gehören hierzu die organisatorischen Rahmenbedingungen einer Lehre, die einem Auszubildenden viel Selbstständigkeit und die Bereitschaft, sich rasch auf wechselnde Mitarbeiter und Vorgesetzte einstellen zu können, abverlangen. Jugendliche, die sich Unterstützung von Gleichaltrigen aus ihrer Auszubildendengruppe erhoffen, werden bei Unternehmen, die pro Lehrjahr nur einen Lehrling ausbilden, möglicherweise auf Schwierigkeiten stoßen:

B: „Da muss man ein bisschen auf die Besonderheiten des Unternehmens Rücksicht nehmen. Bei uns ist ein Azubi ein *Einzelkämpfer*. Er hat in seinem Jahrgang nicht noch drei oder vier andere Azubis um sich herum, die sich dann als eine Art Gruppe im Unternehmen bewegen. Das heißt, er hat natürlich immer als Ansprechpartner mich. Er hat natürlich die Azubis, die ein oder zwei Jahre weiter sind. Aber wir haben maximal drei Azubis. Das heißt, der Einzelne in seinem Jahrgang muss sich schon ein bisschen alleine bewegen. Er bekommt Ausbildungspläne, die Mitarbeiter in den Abteilungen bilden seit über zwanzig Jahren aus, man ist es gewöhnt, das funktioniert alles. Aber wenn Sie halt einen etwas Schüchternen haben, der gerne an die Hand genommen werden möchte, von A nach B gebracht werden möchte, drei Mal die Woche gefragt werden möchte, wie es ihm geht, ob alles in Ordnung ist, dann muss ich sagen, der tut sich bei uns ein bisschen schwer. Wir pflegen da nämlich eine andere Kultur bei uns im Hause“ (I_62_In, 144).

In Einzelfällen können zum Beispiel auch Fahrdienste ein betriebsspezifisches Erfordernis sein:

B1: „[...] dann spielt der *Altersbereich* ein bisschen eine Rolle, weil wir unsere Auszubildenden auch mal zu Fahrtätigkeiten einsetzen, dass sie mal zur Bank fahren, wobei das dann kein Ausschlusskriterium ist“ (I_24_In, 95).

Aber auch die Bereitschaft zur räumlichen Mobilität wird von manchen Firmen vorausgesetzt:

B: „Es ist nicht so, wie wenn ich in (anderer Firmenort) bei (Firmenname) anfangen, dann kann ich dort für immer und ewig bleiben und mich dort hocharbeiten. Hier muss ich dann schon *Standorte wechseln*, muss vielleicht auch mal ein Jahr nach (Firmenort) oder sonst wo hin, das ist hier anders“ (I_28_In, 298).

Zu betriebspezifischen Besonderheiten zählt auch, dass sich Bewerberinnen und Bewerber mit einer wertkonservativen Produktpalette auseinandersetzen können:

B: „Ja, das spielt sicherlich eine Rolle, dass wir, ähm, von den Produkten her, *konservativ bauen*, ja, ...

I: Interessant. Sie begründen das von der Produktpalette her.

B: Ja. Also da muss es, a. muss es zu unserem gesamten Aufbau passen, [...]“ (I_65_In, 218–220).

Insbesondere bei international ausgerichteten Unternehmen wird es gern gesehen, wenn Bewerber Kenntnisse in mehreren Fremdsprachen, vorzugsweise in zentraleuropäischen, vorweisen können:

B1: „Sprachen. Es gibt ja Leute, die von Haus aus zwei-, dreifach Muttersprachler sind. [...]

B1: Bei einem internationalen Unternehmen, selbstverständlich, wenn da jemand kommt, der ‚nativ‘ Französisch oder Englisch spricht [...]“ (I_24_In, 101–103).

- **Identifikation mit dem firmengeschichtlichen Hintergrund und seinen Wirkungsprinzipien:** Vereinzelt weisen Unternehmen auf die firmengeschichtlichen Ursprünge ihrer Gründungsväter hin und möchten, dass zumindest einige wesentliche Leitlinien von den zukünftigen Mitarbeitern ‚weitergelebt‘ werden. Da die Mitarbeiter als Kulturträger verstanden werden, ist es wichtig, dass sie in Bezug auf ihr Denken und Handeln in hohem Maße anschlussfähig sind an die Prinzipien der Unternehmensführung. Im folgenden Beispiel geht es um ein anthroposophisches Unternehmen, das bei der Rekrutierung von Auszubildenden auch auf deren Geisteshaltung achtet:

B1: „Also wir haben natürlich ein Firmenleitbild oder eine Firmenphilosophie und die spielt natürlich im Hintergrund, also nicht primär eine Rolle, aber im Hintergrund. Gerade das soziale Verhalten, das (Name) angesprochen hat, ist uns sehr wichtig. Wir sind ein *sehr soziales Unternehmen*, die Familie, die dahinter steht, sind Anthroposophen, also Waldorferziehung und so... und das zieht sich durch.

I: [...]

B1: [...] aber letztendlich erwarten wir von unseren zukünftigen Mitarbeitern, dass die zu uns passen, dass die eben auch diese *Denkweise mitbringen*.

I: [...]

B1: Ja, wir wollen nicht Mitarbeiter, die ..., also es gibt ja so Leute, die *nur* den Ehrgeiz haben voranzukommen, nach oben und durch und das wollen wir nicht. Wir haben eben ein partnerschaftliches Verhältnis mit unseren Kunden, mit unseren Lieferanten, das wollen wir auch im Mitarbeiterstamm. Also wir wollen ein *gutes Betriebsklima*, nicht so einen aufgeheizten Ehrgeiz... auch wenn dann vielleicht mal ein Auftrag verloren geht oder mal irgendwie etwas nicht so funktioniert... *Das Partnerschaftliche ist uns eigentlich schon wichtig*. Und wenn ein Auszubildender nicht passt, dann funktioniert das auch nicht“ (I_56_In, 329–333).

- **Umgang mit erfahrener Belegschaft:** Neben einer Kundenorientierung spielt auch die Passung zwischen Bewerber und Belegschaft eine wichtige Rolle. Das bezieht sich entweder auf die Vielfalt der im Hause arbeitenden Nationalitäten (zum Beispiel I_02_In, 209–211), auf die Erwartungen der Charaktere in den einzelnen Abteilungen (zum Beispiel I_62_In,

157–158) oder auf die Altersstruktur der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (zum Beispiel I_65_In, 220–224). Von dem zukünftigen Auszubildenden wird erwartet, dass er/sie instand ist, sich auf die Mitarbeiterstruktur einzustellen und mit ihr umzugehen.

B: „Wir sind hier in der Fertigung ein bunt gemischter Haufen. Wir haben Kroaten, Italiener, Serben, Deutsche, Russen. Wir sind also wirklich bunt gemischt [...].“

I: Würde das auch gelten für den Bereich Industriekaufleute?

B: Genauso“ (I_02_In, 209–211).

4.2.1.2 Persönlichkeit des Bewerbers in der Fallgruppe Industriekaufleute

Neben den ‚Anforderungen einer betrieblichen Welt‘ ist die ‚Persönlichkeit des Bewerbers‘ ein weiteres wichtiges Element einer Organisations-/Unternehmenskultur. Es fällt auf, dass sich alle Befragten zu diesem Punkt äußern und teilweise sehr konkrete Vorstellungen über die zukünftigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter existieren. Fragen zum Personal eines Unternehmens werden in der Wirtschafts- und Organisationslehre meist unter dem Stichwort Personalmanagement verhandelt, das sich dann wieder in die Gewinnung, Einführung und Einarbeitung neuer Mitarbeiter sowie in Personalentwicklung unterteilt (vgl. z.B. Neubauer 2003, S. 120 ff.). Jene Kategorisierungsversuche sind im vorliegenden Fall wenig hilfreich, da das Datenmaterial eine andere Struktur aufweist. Zwei Drittel aller Befragten machen Angaben zum Auftreten beziehungsweise zum Kommunikationsverhalten, rund ein Drittel betont das Erscheinungsbild und rund ein Viertel spricht über Aspekte der Haltung von Bewerbern.

- **Auftreten und Kommunikationsverhalten:** Das Datenmaterial erweist sich hinsichtlich dieses Aspekts als sehr umfangreich. Unternehmen, die zur Industriekaufrau/zum Industriekaufmann ausbilden, wünschen sich Auszubildende, die erkennen lassen, dass sie zum Beispiel aufgeschlossen, freundlich, flexibel, interessiert, lebensbejahend, lösungsorientiert, begeisterungsfähig, lernbereit, anpassungsfähig, engagiert, teamfähig, einsatzbereit, optimistisch, selbstbewusst, einfühlsam, selbstsicher, zielstrebig, zufrieden, kooperativ, kritikfähig oder belastbar sind. Freilich sind nicht alle genannten Eigenschaften für jedes Unternehmen gleich relevant; es zeichnet sich jedoch ab, dass bei der Beurteilung des Auftretens und des Kommunikationsverhaltens von Auszubildenden der Blick deutlich auch auf die Erwartungen der – gegenwärtigen und zukünftigen – Kundschaft gerichtet ist:

I: „Haben die Auszubildenden auch Kundenkontakt?“

B: Ja.

[...]

B: Ja. Ich muss da einfach wieder auf unsere Auszubildende kommen, einfach nur als Beispiel.

I: Ja genau, darauf dürfen Sie ruhig Bezug nehmen. Das ist völlig in Ordnung.

B: Also sie ist eine ruhige Person, ja, aber jetzt nicht so zurückhaltend. Wenn Kunden uns besuchen, also sie ist dann auch gleich an der Türe, öffnet die Türe, bringt die Kunden rein, bietet einen Kaffee an, unterhält sich mit den Kunden. Aber alles in gewissem Maße. Also Kundenkontakt *muss sein*, aber ich denke man gewöhnt sich das auch an, also anfangs ist natürlich Nervosität da“ (I_02_In, 141–146).

Es geht darum, dass die angehenden Industriekaufleute möglichst frühzeitig mit dem Aufbau und der Pflege von Kundenkontakten vertraut gemacht werden, um ihr späteres Arbeitsfeld eingehend kennenzulernen und um in der Frage sensibilisiert zu werden, wie viel Nähe und Distanz in einer Kundenbeziehung förderlich sind – für Heranwachsende, die bislang noch nie mit der Aufgabe konfrontiert waren, latente Bedürfnisstrukturen von Kunden in einem

geschäftlichen Kontext erkennen und darauf eingehen zu müssen, eine neuartige Herausforderung.

Einen ‚Standortvorteil‘ genießt in dieser Hinsicht, wer bereits während oder nach seiner Schulzeit mit Vertriebstätigkeiten in Kontakt kam und von solcherlei Erfahrungen profitieren kann:

I: „War das [der ausgewählte Kandidat, Anm. T.L.] ein Realschüler oder ein Abiturient?

B: Ursprünglich ein Realschüler.

I: Hat der nach der Realschule noch etwas gemacht?

B: Irgendetwas angefangen und dann hatte er eine Weile einen eigenen Handyladen gehabt mit jemanden zusammen, und da irgendwie denke ich auch, die Vertriebstätigkeit hat man ihm irgendwie angemerkt. Also das war nicht schlecht und da hat man gesagt gehabt, damals war noch (Mitarbeitername) dabei und da hab ich gesagt, schauen Sie ihn auch nochmal mit an, aber eigentlich ist das mein Favorit. Der kam dann doch ganz gut rüber, ist heute im Einkauf bei uns“ (I_12_In, 191–194).

Zu einem sicheren Auftreten gehören selbstverständlich auch entsprechende Umgangsformen, worauf von den Befragten immer wieder verwiesen wird. Von einem wohlherzogenen Auszubildenden wird zum Beispiel erwartet, dass er oder sie korrekt grüßt, Blickkontakt hält, einen Tisch ordentlich verlässt, Diskretion wahrt und Aufmerksamkeit an den Tag legt. Ein Ausbildungsleiter schildert, wie ein Erstkontakt diesbezüglich im ungünstigen Fall ablaufen kann:

B: „Die Bewerber kommen und dann müssen die relativ häufig noch zwei Minuten warten, weil wir noch im Gespräch sind oder wie auch immer, ich hole sie dann ab aus dem Warteraum. Dann stehen die auf und laufen an mir vorbei, drehen Sie sich doch noch einmal schnell um und gucken Sie einmal Ihren Stuhl an, ja klar, weil die den Stuhl nicht heranschieben, dann schiebe *ich* den Stuhl hin. Das sind so die ersten Eindrücke, so das allererste. Hier hängt ein riesengroßes Schild „Vorstellungsgespräch, bitte nicht stören, melden Sie sich eine Türe weiter“. Dong, dong, Türe auf, „Ich bin jetzt da!“ Ich sage, ist okay, dann lesen Sie bitte, was da draußen steht. Das kann ich Ihnen sagen, den einen oder anderen ...(lacht). Das ist kein Kriterium, dass sie den Stuhl nicht hinstellen. Aber das sind solche Dinge, wo ich vielleicht sogar schon wieder erzieherisch einwirke und sage, pass einmal auf, also *so nicht!*“ (I_27_In, 200)

Auch wenn kleinere Verstöße gegen die Vorstellungen eines Personalverantwortlichen nicht unbedingt gleich zum sofortigen Ausschluss aus dem Auswahlverfahren führen müssen, so bleibt doch ein negativer Eindruck haften, der bei gehäuftem Vorkommen dazu führen kann, dass im Zweifelsfall einem anderen Bewerber der Vorzug gegeben wird, denn: „Es [gutes Benehmen, Erg. T.L.] gehört halt dazu“ (I_27_In, 204).

In der Regel fällt es den Ausbildungsverantwortlichen schwer, ihre Wunschvorstellungen an geeigneten sprachlichen Attributen festzumachen; meist zeigt sich in der jeweiligen Situation vor Ort, inwiefern ein Bewerber passend erscheint:

B: „Das fällt mir schwer, ich kann das definitiv nicht an Adjektiven festmachen, das ist irgendwo der Gesamteindruck, ist jemand extrovertiert oder nicht, ist jemand *redselig*, kann jemand auf Menschen zugehen, kann er in einem Gespräch zum Beispiel auch mal *Blickkontakt halten* oder schaut er die ganze Zeit nur aus dem Fenster? In gewisser Weise schon auch das *Benehmen*, kommt jemand auf einen zu, gibt er einem die Hand? Es ist dieser Gesamteindruck, da spielen viele Faktoren mit, aber das Ganze an Adjektiven aufzuhängen, fällt mir schwer“ (I_32_In, 216).

Durch das Auftreten und das Kommunikationsverhalten sollte sich ein Bewerber möglichst nicht allzu sehr von den übrigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern separieren, das heißt, zu viel Nachdenklichkeit, Reflexivität, In-sich-gekehrt-Sein, Distanziertheit oder Ähnliches stoßen ebenfalls auf Misstrauen, wie das folgende Beispiel veranschaulicht:

- B: „Klar, viele größere Unternehmen machen Eignungstests und so weiter, aber wir sind hier *nicht so ein großer Betrieb* und wir haben eigentlich unseren Schwerpunkt *mit auch noch* auf dem *Persönlichen*, das heißt derjenige muss auch hier in unser Team reinpassen. Das ist nicht so, dass ich, wenn ich da jemand *ganz Abstraktes* habe, das *funktioniert nicht*. [...] [...]
- I: Genau. Jetzt haben Sie gerade nochmal gesagt, so „jemand Abstraktes“ würde nicht so passen, was meinen Sie damit? Mit dem Abstrakten? Vom Typ, von der Persönlichkeit her?
- B: So ein Hochgeistiger, was weiß ich, ich weiß es nicht.
- I: Was passt dann nicht?
- B: Was passt dann nicht? Abstrakt.
- I: Weil Sie das vorher genannt hatten. Das fände ich gut, wenn Sie mir das noch erläutern könnten.
- B: Das ist sehr schwer, das zu erläutern (Lachen). Wenn jetzt jemand wirklich so ganz abstrakte Vorstellungen oder auch ganz abstrakte Lebensvorstellungen hat oder nicht mit dem Fuß auf dem Boden steht“ (I_13_In, 106, 114–119).

Wie aus dem Interviewausschnitt deutlich wird, ist es für den Personalverantwortlichen sichtlich schwierig, seine Vorstellungen von einer passenden Persönlichkeit zu spezifizieren. „So ein Hochgeistiger“ scheint jedenfalls als suspekt empfunden zu werden und auf die Nachfrage der Interviewerin, was diesbezüglich nicht passe, werden folgende Assoziationen benannt: „abstrakte Vorstellungen“, „ganz abstrakte Lebensvorstellungen“ und „nicht mit dem Fuß auf dem Boden [stehend, Erg. T.L.]“. Es wäre zu einem späteren Interviewzeitpunkt für den Erkenntnisgewinn sicherlich aufschlussreich gewesen, nochmals nachzuhaken, was der Befragte mit „abstrakt“ verbindet. So kann aufgrund der Äußerungen lediglich vermutet werden, dass eine gewisse praktische Orientierung des Auszubildenden erwünscht ist.

Ein ähnlich geartetes Beispiel findet sich bei einem anderen Unternehmen:

- B1: „Also irgendwo sollte die Zwei stehen. Zwei bis Drei. Ich bin auch selbst der Meinung, dass Leute mit durchgängigen Einsen auch im Speziellen zu betrachten sind, ob man die in der betrieblichen Praxis gebrauchen kann. Hat bei mir mehr so den Forschungscharakter – einsperren und in Ruhe lassen“ (I_24_In, 66).

Scheinbar werden zu gute Noten leicht mit mangelnder Praxisorientierung assoziiert, was die Firmen ablehnend reagieren lässt.

Die beiden Unternehmen, die die imaginäre Figur des ‚Hochgeistigen‘ beziehungsweise des ‚Forschertyps‘ eingebracht haben, skizzieren in ihren Ausführungen, wie sie sich den passenden Industriekaufmann/die passende Industriekauffrau vorstellen.

In I_13_In heißt es:

- B: „Es ist der Gesamteindruck, den man sich von dem Mensch macht. Ist er irgendwie pfiffig, ist er einfach ein lebensfroher Mensch? Es gibt so Menschen, die sitzen hin und machen so ein Gesicht. Und einfach die Art, eine *positive Ausstrahlung*, ich denke das ist sehr wichtig. (I_13_In, 70) [...]
- I: Auf welche persönlichen Kompetenzen legen Sie großen Wert?
- B: Ganz wichtig ist auf jeden Fall, ich sage es immer wieder, eine positive Ausstrahlung und auch die Teamfähigkeit. Zum Beispiel wenn ich sehe, der engagiert sich in einem Verein oder ist Fußballjugendtrainer oder so, dass ich sehe, also irgendwo auch bereit, sich in eine Gruppe eingliedern zu können. Das heißt ja nicht, dass er das dann *kann*, aber er zeigt zumindest mal den positiven Willen“ (I_13_In, 70, 131–132).

Einer der Personalverantwortlichen in I_24_In beschreibt die geeignete Persönlichkeit folgendermaßen:

- I: „Sie sprachen vorher von der Ausstrahlung, von der Persönlichkeit, wie überprüfen Sie die im Gespräch?“
- B1: Das nehme ich durch meine *Wahrnehmung* mit auf. Wir haben bei uns in der Strategie als vision statement sozusagen die *Begeisterung* ausgegeben. Die Begeisterung für das Unternehmen, für das Produkt, für den Kunden. Und die Begeisterung bringt jemand mit oder er bringt sie nicht mit. Und Begeisterung kann viele Sachen bewirken, auch negative Noten ausbügeln und einen Menschen zu einer Entwicklung veranlassen und das ist das, was ich in unserem Einstellungsgespräch mit abnehme. *Hat er die Begeisterung, hat er den Funken?* Dann wird er ein (Firmenname)-i. Dann darf er auch *ruhig schlechtere Noten* haben gegenüber jemandem, der sich einfach ziehen lässt und dem nur sein Intellekt gegeben ist, dass er lauter Einsen geschrieben hat, der darf zu (anderer Firmenname) gehen“ (I_24_In, 165–166).

Die von nahezu allen Unternehmen geforderte Teamfähigkeit und die – nur von einer Minderheit angesprochene – Begeisterungsfähigkeit eignen sich hervorragend, um daran die Brisanz der unternehmerischen Präferenz für performative Sprechakte zu erhellen (vgl. Ortman 2004). Was die Teamfähigkeit anbelangt, so schließen die Unternehmen aus dem von den Jugendlichen schriftlich und mündlich Bekundeten auf das Vorhandensein oder eben auch Nicht-Vorhandensein von Teamkompetenz, nicht aus einer tatsächlich vollzogenen Handlung, die sich vor den Augen der Ausbilder abspielt. In I_13_In wird als Beispiel auf ein Engagement im Verein oder eine Tätigkeit als Fußballjugendtrainer verwiesen. Es ist anzunehmen, dass denjenigen Personen, die das Auswahlverfahren leiten, kaum Hintergrundinformationen über die inhaltliche Ausgestaltung einer Vereinstätigkeit des entsprechenden Jugendlichen, um bei diesem Beispiel zu bleiben, vorliegen dürften.

Offensichtlich ist diese ‚Erkenntnislücke‘ den Personalverantwortlichen durchaus bewusst; schließlich schätzen sie lediglich ein, inwiefern jemand eine Bereitschaft zeigt, „sich in eine Gruppe eingliedern zu können“ (I_13_In, 132). Ob jene Eingliederung in der Realität im Einzelfall erfolgreich war oder nicht, kann nicht eruiert werden. Insofern ist es naheliegend, dass ihrerseits konzidiert wird: „Das heißt ja nicht, dass er das dann kann, aber er zeigt zumindest mal den positiven Willen“ (I_13_In, 132).

Die in I_24_In, 166 angesprochene „Begeisterung für das Unternehmen, für das Produkt, für den Kunden“ erzeugt in den Augen der Unternehmensleitung sogar so große Effekte, dass ein Auszubildender vom Neuling zum festangestammten Mitglied avancieren kann, sprachlich ausgedrückt durch Anhängen des Buchstabens „i“ an den Firmennamen⁵⁸.

Im Grunde handelt es sich um nichts anderes als um einen sprachlich basierten Mechanismus zur Generierung einer Corporate Identity: Wer sich mit einem übergeordneten Ganzen identifizieren möchte, muss gemeinsame, emotional getönte Vorstellungsbilder teilen. Dazu gehört in diesem Fall, sich und andere über die Maßen begeistern zu können und von anderen, insbesondere den Kunden, als begeisternd wahrgenommen zu werden. Emotional gefärbt ist solch ein Vorstellungsbild deshalb, weil Begeistern etymologisch auf ‚Erregung, Ergriffenheit‘ zurückzuführen ist und die im 17. Jahrhundert entstandene Präfixbildung ‚begeistern‘ ursprünglich ‚beleben‘, ‚mit Geist erfüllen‘ meinte (Dudenredaktion 2001, S. 262). Ein Unternehmen, das sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wünscht, die begeistert sind und begeistern können, setzt somit auf Belebung durch zwischenmenschliche Intervention

58 Aus Gründen der Anonymisierung firmenbezogener Daten ist es nicht möglich, die genaue Mitarbeiterbezeichnung anzugeben. Würde das Unternehmen zum Beispiel „Meier“ heißen, wäre ein Mitarbeiter, dem die entsprechende Begeisterungsfähigkeit attestiert wird, im Firmenjargon ein „Meieri“.

und meint, wirtschaftliches Wohlergehen oder womöglich Wachstum auch auf diesem Wege herbeiführen zu können. Jedenfalls wird in I_24_In, 166 und in I_09_In, 242 „Begeisterung“ als Triebfeder von Entwicklungen gepriesen.

Können und Leisten werden somit nicht bewertet, dafür jedoch Wollen und Bereitsein. Es lässt sich also resümieren, dass die Konstrukte Teamfähigkeit und Begeisterungsfähigkeit eine hohe Anfälligkeit zeigen, unter die Räder performativer Sprechakte zu geraten und dementsprechend inhaltlich überrollt zu werden.

Etwas einfacher scheint sich dagegen die Überprüfung einer „positiven Ausstrahlung“ (I_13_In, 132) zu gestalten. Auf die Frage der Interviewerin, was zu einer solchen gehöre, folgt als Antwort:

B: „Dass ich nicht mit *so* einem Gesicht (zieht die Mundwinkel nach unten) dasitze (Lachen). Positiv ist für mich zum Beispiel auch, das sind so Kleinigkeiten, wenn ich jemanden begrüße und gebe ihm die Hand und der macht dann so eine Schlapperhand, das ist zum Beispiel (.) Das ist jetzt nicht der Grund, warum ich jemanden einstelle oder nicht einstelle, aber das sind so Sachen, die einem positiv auffallen oder einfach negativ auffallen. Das ist so ein Sammelsurium aus Eindrücken, die man dann von jemandem hat“ (I_13_In, 134).

Der Interviewausschnitt zeigt, dass die Art und Weise des Auftretens, hier zum Beispiel mit freundlichem Gesichtsausdruck und entschiedenem Händedruck, für den Personalverantwortlichen wichtig zu sein scheint. Zwar wird bekundet, dass dies nicht die Einstellung oder Nicht-Einstellung bedinge, aber solcherlei Wahrnehmungen verdichten sich im Laufe des Auswahlverfahrens zu einem „Sammelsurium aus Eindrücken“ (I_13_In, 134). Es ist schwierig, festzustellen, an welcher Stelle der individuellen Aufnahme- und Entscheidungsfähigkeit eines Personalverantwortlichen und unter welchen Begleitumständen weiche Faktoren wie Auftreten und Kommunikationsverhalten letztlich den Ausschlag für eine positive oder ablehnende Antwort geben. Die Aussage aus I_13_In, 134, „das ist jetzt nicht der Grund, warum ich jemanden einstelle oder nicht einstelle“, mutet beinahe wie eine Entschuldigung dafür an, dass sich der Signalwert (vgl. Schuchart 2007) einer positiven Ausstrahlung nicht punktgenau berechnen lässt.

- Zur ‚Persönlichkeit des Bewerbers‘ gehört neben Auftreten und Kommunikationsverhalten auch das **optische Erscheinungsbild**. Dass Unternehmenskultur und Erscheinungsbild eine Einheit bilden können, ergibt sich zum Beispiel aus I_28_In. Bei den auszubildenden Industriekaufleuten wird unter anderem darauf geachtet, dass sie „nicht zu steif“ (I_28_In, 290) sind, schließlich verschreibt sich das betreffende Unternehmen einem englischsprachigen Slogan, der Lebensfreude, Optimismus und Tatendrang implizieren soll. Was „nicht zu steif“ bedeutet, wird im folgenden Ausschnitt erklärt:

B: „Wir hatten einmal einen Bewerber, den hatten wir allerdings genommen, der war sehr (.) also er kam zum Assessment-Center im Anzug, war sehr (.) gut, im Anzug kommen sie manchmal, aber er war sehr so (.) wie soll ich denn sagen, so von der Bank oder von der Versicherung. Wir haben am Schluss wirklich überlegt, ob er bei uns glücklich wird, weil es hier einfach viel lockerer zugeht. Er machte so einen (überlegt) „Bank-Eindruck“. Wir haben nachher auch gesagt, Mensch, wäre er nicht besser bei der Versicherung oder bei der Bank oder so, wo er (.)? Aber inzwischen läuft er auch ganz normal in Jeans hier herum und alle sind super begeistert und er ist auch total froh. Das war einfach so das *Optische*. Die Eltern haben ein Geschäft und da hat er auch mitgeholfen, hatte natürlich auch schon mit Kunden zu tun gehabt, der war einfach so einen Tick (.) wo wir einfach Angst hatten, ob der nicht *zu* (.), *zu steif* für uns ist. Aber das hat sich jetzt total gelegt und mit dem sind wir auch sehr glücklich“ (I_28_In, 290).

Obwohl bei diesem Interviewausschnitt die Frage nach dem Erscheinungsbild im Vordergrund steht, schwingt in der Aussage auch die Orientierung am Kundenkreis mit. Wertschätzung genießt, wie schon in der Unterkategorie Auftreten und Kommunikationsverhalten dargestellt, wer sich frühzeitig mit dem Aufbau und der Pflege von Kundenkontakten auseinandersetzt. Üblicherweise wird bei den Industriekaufleuten ein Erscheinungsbild vorausgesetzt, das weder als zu salopp noch als zu elegant gilt:

B: „Wir verlangen keinen Anzug. Normale Kleidung, also ordentliche Kleidung, keine Löcher in der Hose, keine ausgelatschten Turnschuhe zum Vorstellungsgespräch. Das muss nicht sein. Einfach eine ordentliche, normale Kleidung. Also es ist keine Pflicht, dass der männliche Bewerber mit Krawatte kommt oder solche Dinge“ (I_21_In, 148).

Das wird sinngemäß auch von anderen Ausbildungsunternehmen bestätigt (z.B. I_51_In, 148–152, I_56_In, 315–318, 320–325, I_62_In, 151–152, I_65_In, 202–206):

Für das Erscheinungsbild von jungen Frauen und Männern gelten in der Regel vergleichbare Ansprüche: gepflegtes, nicht zu auffälliges Äußeres, angemessene, saubere, nicht zu sportliche Kleidung, dezenter Schmuck. Keines der befragten Unternehmen erwartet im Vorstellungsgespräch, dass der Bewerber Anzug und Krawatte trägt oder die Bewerberin im Kleid erscheint. Einige Unternehmen verweisen jedoch nochmals gesondert auf die Ansprüche an die Oberbekleidung des weiblichen Geschlechts:

I: „Das heißt, was ist Ihnen da wichtig?

B: Da ist mir wichtig, dass ich... schade, die Bewerbung haben wir schon wieder zurückgeschickt, ich kann es nun mal wirklich nicht leiden, wenn ich vor allem weibliche Bewerber mit einer tief ausgeschnittenen Bluse, wenn das als Argument dienen soll, das sind auch Dinge, da werde ich so was von... das kann ich überhaupt nicht haben“ (I_27_In, 208–209).

B2: „[...] die Mädels jetzt auch nicht unbedingt bauchfrei, das ist auch nicht unbedingt gut“ (Lachen) (I_51_In, 149).

Die Unternehmen räumen selbst ein, dass es in gewissem Maße auslegungsbedürftig ist, was unter der berufsentsprechenden Kleidung eines Industriekaufmanns beziehungsweise einer Industriekauffrau zu verstehen ist. Im Zweifelsfall ist davon auszugehen, dass, wie in I_56_In und in I_65_In erwähnt, die Orientierung an der erwarteten Reaktion der Kundschaft eine Rolle spielt.

- Eine weitere Unterkategorie bildet die **Haltung des Bewerbers**: Unter Haltung sollen all jene Aspekte subsumiert werden, die weder ausschließlich dem Auftreten und Kommunikationsverhalten noch dem äußeren Erscheinungsbild zugeordnet werden können, die jedoch das Bild der Bewerberpersönlichkeit mitbestimmen. Sie lassen auf die von einem Unternehmen favorisierten gedanklichen Positionen oder Ausrichtungen schließen, von deren Vorhandensein eine positive Wirkung auf die betrieblichen Arbeitsabläufe erwartet wird. Im Folgenden werden solcherlei Haltungen aufgezeigt, wobei es zwischen den Unternehmungen teilweise zu Überschneidungen kommt. Nicht jede Haltung ist ausschließlich einem Betrieb zuzuordnen.

Einen ersten Schwerpunkt bildet der Ansatz des „Machens“ (z.B. I_28_In, 286, I_51_In, 228, I_62_In, 157–158)). Vom Typ des „Machers“ wird erwartet, dass er oder sie mit Schwierigkeiten umzugehen weiß, bei Problemen die Initiative ergreift, lösungsorientiert vorgeht, andere mit auf den Weg nimmt, sich traut, Veränderungen einzuleiten und „Spaß“ (I_28_In, 233) erleben kann:

B: „Das ist an jedem *Standort* ein bisschen anders, ein *kleines bisschen* anders. Wir schauen, dass es jemand ist, der über ein bisschen Selbstbewusstsein verfügt, weil die Azubis bei uns wirklich jeden Bereich durchlaufen und es ist nicht überall so, dass die hinkommen und alles ist *vorbereitet* und sie haben einen Platz und sie werden *wunderschön eingearbeitet*, sondern manchmal müssen sie sich irgendwie mit Umständen herumschlagen. Da kann ich einfach niemanden nehmen, der sich nicht traut, etwas zu sagen oder der *arg schüchtern* ist. Er muss jetzt auch nicht nach dem Motto „rums und durch“, sondern einfach so, dass man sagt, der fängt nicht gleich zu weinen an, wenn der PC mal nicht funktioniert. Weil die wirklich querbeet durchlaufen.“

I: Ein gewisses Selbstbewusstsein muss die Person mitbringen?

B: Ja.

B: Auch eine gewisse Offenheit, was ja auch abgeprüft wird ist die Initiative, dass er dann sagt, okay, dann rufe ich jetzt in der EDV an, wenn mein PC nicht geht und sitz nicht da und warte, dass jemand merkt, dass es nicht funktioniert, sondern ein gewisses *Maß an „Machen“* (I_28_In, 283–286).

Eng verbunden mit dem Typ des „Machers“ ist der Typ des „Praktikers“:

B: „[...] Also es heißt, ich schaue von der Praxisseite her, weil wir, in unserem Betrieb, wir brauchen eigentlich praktisch denkende Menschen. Wie gesagt, die Theorie muss auch da sein, aber jetzt so einen reinen Theoretiker, ..., die hier war jetzt beispielsweise auch ganz gut. Die war also auch in der engeren Wahl“ (blättert die Unterlagen weiter durch) (I_65_In, 570).

Dem Ansatz des „Machens“ und des „Praktischen“ liegt der Gedanke der „Demut“ (z.B. I_56_In, 327) diametral gegenüber. Eine Haltung, die von Demut geprägt ist, schwingt sich über Problemlagen nicht erhaben auf, sondern trägt dem Umstand Rechnung, dass der Auszubildende noch Lernender und somit auf Unterstützung angewiesen ist:

B1: „[...] Also es gibt immer wieder Bewerber, die *meinen*, sie können schon alles, also eine gewisse *Demut* gehört natürlich schon dazu, dass man eben sagt, okay, ich bin eben hier ein Bewerber und ich möchte gerne die Ausbildung machen, ich kann aber noch nicht alles, ich will eben etwas lernen“ (I_56_In, 327).

4.2.1.3 Personalplanung in der Fallgruppe Industriekaufleute

Eine weitere Kategorie innerhalb der Unternehmenskultur bildet die ‚Personalplanung‘. Aspekte der ‚Personalplanung‘ werden in I_09_In, I_12_In, I_24_In, I_27_In, I_32_In und in I_65_In thematisiert. Bei allen inhaltsanalytisch relevanten Nennungen zeichnet sich ab, dass die Unternehmen eine mittel- bis langfristige Personalplanung verfolgen. Welche und wie viele Bewerberinnen und Bewerber am Ende eines Auswahlverfahrens zum Zuge gelangen, scheint daher die Frage einer übergeordneten Unternehmensstrategie zu sein, deren Einzelaspekte im Folgenden entfaltet werden.

- **Akzeptanz von Ausbildung und Studium:** Ob ein Auszubildender nach Beendigung der Ausbildung ein Studium aufnehmen soll, wird von den Befragten kontrovers beurteilt. Es stehen sich zwei Positionen gegenüber: Die eine vertritt die Ansicht, dass ausschließlich für den firmeneigenen Bedarf ausgebildet wird und daher keinerlei Interesse an einer möglichen späteren Studienaufnahme eines Bewerbers bestehe. Schulabsolventen mit Hochschulreife gehören daher nicht zur bevorzugten Klientel.

I: „[...] Wie verhält es sich mit Abiturienten?

B: Nein.

I: Wollen Sie diese nicht oder würden Sie sie eventuell nehmen?

B: Nein, nehmen wir nicht. Ganz klar nein. Und zwar deswegen, weil ich hier für den eigenen Bedarf ausbilde und nicht möchte, dass die danach weiterstudieren“ (I_09_In, 19–22).

Die andere Position spricht sich prinzipiell für die Option eines Studiums nach Ausbildungsende aus, insbesondere bei Auszubildenden, die einen positiven Eindruck hinterlassen. Kompetenten Mitarbeitern steht es offen, zu einem späteren Zeitpunkt mit erweiterten Qualifikationen wieder in das Unternehmen eintreten zu können.

I: „Wie sehen Sie den Wunsch nach einem Studium? Wäre Ihnen das recht oder eher nicht?

B: Also wie gesagt, wir haben jetzt einen, der verkürzt hat, der macht jetzt Wirtschaftsingenieur als Studiengang in (Ort), und da haben wir aber auch schon angeboten, wenn er dann Praxis hat, kann er sich gerne bei uns melden oder generell dann, weil es einfach ein kompetenter Mitarbeiter war, dass wir da im Vorfeld die Fachrichtung abklären.

I: Also, es wäre durchaus möglich?

B: Ja“ (I_12_In, 95–98).

Sowohl das Unternehmen aus I_09_In als auch das Unternehmen aus I_12_In gehören der Beschäftigtengrößenklasse 08 an, das heißt, beide Unternehmen haben zwischen 200 und 499 Beschäftigte. Dennoch kann offensichtlich nicht von einer vergleichbaren Personalplanung ausgegangen werden, was die Frage nach der Akzeptanz von Ausbildung und Studium anbelangt.

- **Negativselektion:** Auch wenn eine mittel- bis langfristige Personalplanung verfolgt wird, gibt es Entscheidungssituationen, in denen Bewerbern ein Ausbildungsplatz angeboten wird, die üblicherweise keine Berücksichtigung erfahren hätten. Das kann zum Beispiel der Fall sein, wenn das Ausbildungskontingent für einen bestimmten Zeitraum noch nicht ausgeschöpft ist, wenn ein Bewerber besonders überzeugend auftritt oder, verallgemeinert formuliert, imstande ist, seinen Werdegang plausibel zu erläutern.

I: „[...] Gibt es sonst noch persönliche Dinge, die Ihnen da wichtig sind? Eigenschaften, die Sie noch erfassen?

B: Eigentlich nicht, aber es gibt noch etwas zu ergänzen und zwar, wir haben jetzt auch wieder eine, die kommt aus der ehemaligen DDR und hat dort auch Bürokauffrau angefangen zu lernen, hat abgebrochen und hat dann da gejobbt und dort gejobbt und ist jetzt hierher in den Westen gekommen nach (Ort) vor drei Jahren und hat jetzt auch so einen Lebenslauf, das ist total (.) da hat sie da mal und dort mal, und dann hat sie das halt erläutert, begründet warum und sie sieht es ja ein, dass sie da einen Fehler gemacht hat, die Lehre abzubrechen und so jemandem geben wir halt dieses Jahr ab September auch wieder die Chance, also wenn das einfach plausibel rüberkommt, die Art war total sympathisch, offen, hat auch gleich schon gesagt, was sie in Zukunft vorhat, das braucht man ja auch immer [...]“ (I_12_In, 93–94).

Am obigen Beispiel lässt unter anderem auch einmal mehr verdeutlichen, wie bedeutsam performative Sprechakte für eine wohlwollende Haltung der Unternehmen sind. Die in Rede stehende Kandidatin „hat auch gleich schon gesagt, was sie in Zukunft vorhat, das braucht man ja auch immer.“ Eine Überprüfung des Wahrheitsgehalts solcher Äußerungen ist in der Gegenwart der Entscheidungssituation, in der die Zukunft lediglich sprachlich ins Boot geholt, nicht zu leisten. Wie in den systemtheoretischen Ausführungen zu Personalentscheidungen dargelegt⁵⁹, geht es in Entscheidungen darum, eine ungewisse Zukunft in der Gegenwart bearbeitbar zu machen. Scheinbar gelingt das in den Augen der Personalverantwortlichen am besten durch Ankündigen, Erklären, Planen und Begründenlassen.

59 Vergleiche hierzu Kapitel 2.1.3.3

- **Bewältigung strukturellen Wandels:** Personalplanung ist auch im Kontext eines strukturellen Wandels zu betrachten, der die Unternehmen mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert. Zunächst einmal gilt es, auf der Basis einer Vorstellung vom Zusammenwirken der zukünftigen Industriekaufleute, ein geeignetes Team zusammenzustellen:

B: „Ja, kann man sagen. Ich habe nachher eine Mannschaft, das sind bei den Industriekaufleuten sechs Leute und die müssen nachher harmonisieren.

I: Die sechs müssen zusammenpassen.

B: Wenn irgendwie möglich eine Mannschaft sein“ (I_27_In, 220–222).

Dabei unterliegt die Teambildung strukturellen Überlegungen. Das Unternehmen in I_32_In befindet sich zum Beispiel in einer Phase der Expansion und signalisiert, in der Zukunft mehr Wert auf Personalentwicklung legen zu wollen.

B: „[...] Wir sind momentan auch sehr im Wandel, nicht nur baumäßig in allen Werken, sondern auch das Thema *Personalentwicklung* spielt bei uns eine immer größere Rolle und es ist also auch wichtig, wie stellt man sich das vor, kann jemand da zukünftig die Anforderungen, die durch diesen Wandel an unsere Mitarbeiter gestellt werden, auch erfüllen oder eben nicht? [...]

Der handlungsleitende Gedanke ist, was Auszubildende an Kompetenzen mitbringen müssen, um den gewandelten Anforderungen gewachsen zu sein. Eine Herausforderung besteht darin, das eigene Leistungsspektrum auf die Auftragswünsche namhafter Großkunden abzustimmen. Dazu gehört in erster Linie auch der Umgang mit einer spezialisierten Zielgruppe:

B: „Wie gesagt, Personalentwicklung ist ein Thema. Große Kunden, die wir bekommen, namhafte Kunden wie zum Beispiel eine Firma (Firmenname) ist ein Thema, da brauchen wir Mitarbeiter, auch junge Mitarbeiter, die entsprechend *auf andere Leute*zugehen können“ (I_32_In, 214).

Von den Nachwuchskräften wird erwartet, dass sie bereit sind, sich mit solcherlei Aufgaben auseinanderzusetzen.

Ein weiteres Beispiel für strukturellen Wandel findet sich in I_65_In, wo es darum geht, ein relativ hohes Durchschnittsalter der Belegschaft langfristig zu vermindern. Dies soll durch eine personelle ‚Verjüngungskur‘ geschehen, etwa in Form von Neueinstellungen und Ausbildung von jungen Leuten. Bei den jungen Mitarbeitern wird vorausgesetzt, dass sie über entsprechende Stärken verfügen, um gegenüber Fachkräften, die bereits einen weiten Erfahrungsraum vorweisen, überzeugend auftreten zu können:

B: „[...] wobei wir sind von der Struktur her ein relativ hohes Durchschnittsalter. Das heißt, wir müssen sowieso verjüngen, insgesamt. Aber verjüngen so, dass es Leute sind, die dadurch auch, ähm, entsprechende Eigenschaften mitbringen. Die müssen auch eine gewisse Stärke haben, ja, weil, wenn wir jetzt einen einstellen, der Industriekaufmann oder -frau ist, die nachher hier im Verkauf arbeitet, beispielsweise, die haben es dann unter Umständen in der Fertigung mit Leuten zu tun, die sind schon seit 30 Jahren hier [...]“ (I_65_In, 220).

4.2.1.4 Größe des Betriebs in der Fallgruppe Industriekaufleute

Auch die ‚Größe des Betriebs‘ ist aus der Perspektive der Unternehmenskultur beim Auswahlverfahren für Auszubildende von Bedeutung. Aspekte der Betriebsgröße werden in I_02_In, I_10_In, I_13_In und in I_32_In thematisiert.

Das Unternehmen in I_02_In ist in der Beschäftigtengrößenklasse 05 angesiedelt, das heißt, es hat zwischen 20 und 49 Beschäftigte und verfügt somit nicht über einen hauptamtlichen Ausbildungsleiter. Da die Person, die für die Auszubildenden zuständig ist, gleichzeitig in einem anderen betrieblichen Tätigkeitsbereich verortet ist, kommen zusätzliche Unterstützungsange-

bote wie zum Beispiel innerbetrieblicher Nachhilfeunterricht nicht in Frage. Insofern wird bei den Auszubildenden darauf geachtet, dass sie zumindest so viel Leistungsbereitschaft signalisieren, dass in der Berufsschule keine nennenswerten Probleme zu gewärtigen sind:

B: „[...] Weil ich hab nicht die Zeit hier, jemandem wirklich nochmal *alles schulisch beizubringen*. Die hätten, denke ich, dann auch Probleme gehabt in der Ausbildung – schon von Beginn an. Dann war da zum Beispiel eine Dame, die hat eine Ausbildung begonnen, abgebrochen, hat dann schulisch noch etwas gemacht, das abgebrochen, das hat auf mich einfach einen *schlechten Eindruck* gemacht“ (I_02_In, 229).

Ein weiterer Aspekt, der sich aus der Größe des Betriebs ergibt, ist die Ausgestaltung der Kommunikation. Die niedrige Mitarbeiterzahl führt unter anderem dazu, dass sich die Belegschaft kennt und mit einem vertraulichen ‚Du‘ anspricht:

B: „Und wir sind hier *alle* per Du. Das geht also vom Chef, wir sind alle komplett per Du. Der Chef wird geduzt von allen. Das ist so üblich hier, ja“ (I_02_In, 134).

Die Anredeform erstreckt sich auch auf die Auszubildenden, die mit dieser besonderen Ausgestaltung von Nähe und Distanz zurechtzukommen haben.

Die Firma in I_10_In ist zwar der Beschäftigtengrößenklasse 08 zuzurechnen, weist jedoch trotzdem auf größenbedingte Einschränkungen hin, die dazu führen, dass Bewerber mit Hochschulreife eher ungern in das Auswahlverfahren aufgenommen werden. Mangels eines ausreichenden Angebots an weiterführenden Positionen konzentriert sich das Unternehmen auf Schulabsolventen, die nach ihrer Ausbildung erwarten lassen, dass sie zum vorhandenen Stellenangebot passen:

I: „Gut. Sie sagten Abi ungern, was steckt da dahinter?

B: Schlechte Erfahrungen, wir sind ein *kleiner Betrieb*, da können wir unsere Mitarbeiter *nicht alle in weiterführende Positionen* entwickeln und unsere Erfahrung ist, dass das eher das Ziel der Abiturienten ist. Die kommen dann oftmals vielleicht bisschen entwicklungsverzögert darauf, Mensch, ich könnte ja mehr machen, ich mache ein Abendstudium, dann will ich eine andere Position, dann will ich mehr verdienen und da ist bei uns einfach eine *Grenze*“ (I_10_In, 27–28).

Die Größe eines Unternehmens spielt jedoch auch in der Außendarstellung eine Rolle. Sie wird in I_32_In als Indiz für die Qualität der Ausbildung herangezogen. Die betreffende Firma wirbt am Markt damit, dass ein mittelständisch-familiengeführtes Unternehmen gegenüber einem namhaften Großunternehmen Vorzüge bietet. Mit anderen Worten: Die erfolgreiche Positionierung am Markt basiert gerade darauf, dass die Betriebsgröße nicht mit der eines Großunternehmens zu vergleichen ist.

B: „[...] dass es immer schwieriger wird, Auszubildende zu finden, das merkt man deutlich an der zurückgehenden Bewerberzahl. Die Unternehmen erhöhen die Ausbildungsquote, stellen mehr Ausbildungsplätze bereit, für uns wird es schwieriger, warum sollten sich die Auszubildenden letztlich für das Unternehmen (Firmenname) entscheiden? Warum sollten sie sagen, sie wohnen hier im Großraum (Ort), sie haben viele Unternehmen zur Auswahl, darunter auch sehr große und sehr namhafte Unternehmen, wir müssen es schaffen, die Vorzüge klar zu machen, was das Positive daran ist, wenn man die Ausbildung hier bei uns macht. Was sind die Vorteile von einem mittelständischen Unternehmen? Wir sind ein familiengeführtes Unternehmen, was sind die Vorteile unserer Branche? Das möchte ich den Leuten nahe bringen“ (I_32_In, 344).

Abschließend bringt der Personalverantwortliche in I_32_In die Relevanz der Betriebsgröße nochmals auf den Punkt. Die Unternehmensform beziehungsweise die Unternehmensgröße habe einen Einfluss auf alles, was die Auswahl von Auszubildenden anbelangt:

B: „[...] Ich will jetzt keine Lobesrede auf den Mittelstand halten, aber ich glaube, dass die *Unternehmensform* den größten Einfluss auf die Auswahl von Auszubildenden oder generell auf die Ausbildung hat. *Nicht nur* die *Branche*, klar, die Branche macht auch viel aus, aber den größten Unterschied macht meiner Meinung nach bei der Ausbildung die *Größe eines Unternehmens* aus. [...] Wie gesagt, die Größe eines Unternehmens ist irgendwo ausschlaggebend, wie die Ausbildung ist, wie die Ausbildung durchgeführt wird, wie die Auszubildenden ausgesucht werden. Alles, was die Ausbildung betrifft, wird durch die Größe beeinflusst, davon bin ich überzeugt“ (I_32_In, 376).

Wie eine Ausbildung qualitativ einzuordnen ist, wie sie durchgeführt wird und, vor allem, wie die Auszubildenden ausgewählt werden, wäre demnach primär eine Frage der Betriebsgröße.

4.2.1.5 Prozessmanagement in der Fallgruppe Industriekaufleute

Eine wenig besetzte Kategorie ist das ‚Prozessmanagement‘. Aspekte des Prozessmanagements werden nur in I_09_In thematisiert, hier jedoch sehr ausführlich. Das entsprechende Unternehmen hat sich entschlossen, die Optimierung seiner Arbeitsabläufe in die Hände eines professionellen Prozessmanagers zu legen, eines sogenannten ‚Kaizen-Leaders‘⁶⁰.

Auf den ersten Blick mag erstaunen, dass ‚Kaizen‘ etwas mit beruflichen Auswahlentscheidungen zu tun hat. Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass prozessorientiertes Arbeiten im Unternehmen einen hohen Stellenwert hat und auch von der künftigen Mitarbeiterschaft erwartet wird. Der Geschäftsleitung des Unternehmens ist daran gelegen, solcherlei methodische Formen bewusst zu machen und zu fördern. Das schließt auch die Auszubildenden mit ein, die zum Beispiel imstande sein sollten, ihren Lernweg zu reflektieren und zu korrigieren. Der Personalverantwortliche bemerkt hierzu:

B: „Ja,..., prozessorientiertes Arbeiten. Ganz wichtig, weil Unternehmen immer mehr nach Prozessen strukturiert werden, nach Abläufen. Was ist die Konsequenz meines Handelns für jemand anders und sein Handeln? Das würde ich ganz wichtig finden, ja.

I: Wie könnte man dieses prozessorientierte Arbeiten in der Schule fördern?

B: Oh, keine Ahnung. (Pause 15 Sek.) Wie könnte man dieses Prozessorientierte fördern? (Pause 10 Sek.)

I: Oder wie fördern Sie das im Betrieb?

B: Ja, wir haben's im Betrieb ja, dieses Thema, indem wir unsere Prozesse mit externen Beratern wirklich durchstrukturieren. Also ich habe jetzt bei mir in der Geschäftsführung eine eigene Planstelle für einen Kaizen-Prozessmanager geschaffen. Ein ganz teurer Mann, damit ich systematisch Prozesse im Unternehmen durchleuchte und durchgehe“ (I_09_In, 406–410).

Im Fokus des Unternehmens steht ablauforientiertes Denken, das heißt eine Reflexion über die Konsequenzen der eigenen Handlung für das Tun der anderen Mitarbeiter. Was offensichtlich von Firmenseite gänzlich unerwünscht ist und bei Bewerbern negativ bewertet wird, ist ein unkoordiniertes geschäftiges ‚Drauflosarbeiten‘ ohne Rücksicht auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen.

B: „[...] Aber einfach dieses Gedankengut reinzubringen, in Abläufen zu denken, das hilft schon sehr viel, und es ist einfach schon das Bewusstsein, was hat mein Tun für eine Konsequenz auf das Tun

⁶⁰ ‚Kaizen‘, aus dem Japanischen stammend, setzt sich zusammen aus ‚Kai‘ (im Deutschen zu übersetzen mit ‚Veränderung‘ oder ‚Wandel‘) und ‚Zen‘ (‚zum Besseren‘). ‚Kaizen‘ meint also einen Wandel hin zum Besseren und wurde ursprünglich schon vor Jahrzehnten in der japanischen Automobilindustrie zur Effizienzsteigerung eingesetzt. Zwischenzeitlich hat sich das ‚Kaizen-Denken‘ auch im kaufmännischen Bereich etabliert. Was die Zielsetzung anbelangt, so sagt ‚Kaizen‘ über sich selbst: „KAIZEN hat der Verschwendung den Kampf angesagt: der Verschwendung von Zeit, Material und kreativem Potenzial. In rund 32 Ländern durchleuchten unsere über 380 KAIZEN Berater kritisch die Prozesse und Abläufe in Unternehmen und Organisationen, decken Optimierungspotenziale auf und bringen Verbesserungen in Gang“ (<http://de.kaizen.com/unternehmen.html>).

des Nächsten? Und das kriegt man natürlich über Projektarbeit und über Schnittstellen-Projekte und dass man dann sagt, okay, jetzt muss es aber in einen ganzheitlichen Fluss reinkommen“ (I_09_In, 434).

Es ist davon auszugehen, dass Auszubildende im Rahmen ihrer Schulbildung wohl noch kein profundes Wissen über betriebliche Prozessabläufe, egal welcher theoretischen Provenienz, mitbringen; allerdings wird die Bereitschaft erwartet, sich in unternehmerisches Denken einzuarbeiten zu können.

4.2.1.6 Regionale Verortung in der Fallgruppe Industriekaufleute

Auch die ‚Regionale Verortung‘ eines Bewerbers ist aus der unternehmenskulturellen Perspektive von Relevanz und wird in I_19_In, I_24_In, I_32_In und in I_62_In thematisiert. Alle Befragten zeigen sich gegenüber Bewerbern, die nicht aus dem regionalen Umfeld stammen, sehr skeptisch. Die Begründungen hierfür variieren.

Das Unternehmen in I_19_In interpretiert ein Bewerbungsverhalten, bei dem Bewerbungen flächendeckend versendet werden, als „Rundumschlag“, der zu einer Absage führt:

B2: „Ich sage mal, dann kommt noch eine Bewerbung aus Mecklenburg-Vorpommern, dann sage ich, ja gut, dieses 16-jährige Mädchen, was will das hier im Süden? Die hat halt einen Rundumschlag gemacht und vielleicht 500 Bewerbungen bundesweit rausgeschickt. Die bekommt natürlich auch eher eine Absage, weil das keinen Sinn macht. Das heißt, ich gucke ein bisschen nach der *Struktur der Bewerbung*. [...]“ (I_19_In, 70)

Wie das Beispiel zeigt, erweckt eine Bewerbung aus Norddeutschland für einen Ausbildungsplatz in Süddeutschland eher Misstrauen. Auch der Ausbildungsverantwortliche in I_24_In gibt Bewerbern aus der Region den Vorzug, da damit weniger Imponderabilien für das Unternehmen verbunden zu sein scheinen. Finanzielle, soziale und leistungsmäßige Einschränkungen könnten durch eine wohnortnahe Ausbildung vermieden werden:

I: „Wie verhält es sich mit dem regionalen Bezug? Wünschen Sie Bewerber eher von weiter weg oder eher von hier?

B1: Also der Vorzug ist natürlich schon aus dem Regionalen zu rekrutieren.

I: Ah ja.

B1: Selbstverständlich, weil man auch sehr, sehr weiß, was heute *mit einem Ortswechsel verbunden* ist, die Kosten, die damit entstehen für die Fahrtmöglichkeiten, oder auch der soziale Aspekt. Wenn man das Umfeld verlässt als Auszubildender, was man sich in jungen Jahren immer sehr blauäugig vorstellen mag und das dann eventuell zu der ein oder anderen Krise führt, die sowohl in beruflichen Dingen nicht zu Leistungen führen und eventuell im Privaten zum Desaster – und das muss nicht sein“ (I_24_In, 104–107).

Nicht nur hinsichtlich eines Nord-Süd-Gefälles, sondern auch mit Blick auf ein Stadt-Land-Gefälle spielt die regionale Verortung eine Rolle. Das Unternehmen in I_32 präferiert eindeutig Bewerberinnen und Bewerber aus der heimischen ländlichen Region, da diese laut Auskunft des Personalverantwortlichen eine bessere Passung im Hinblick auf die Unternehmenskultur mitbringen. Für Unternehmen fernab von Großstädten erscheint es wichtig, dass sich durch einen gemeinsamen regionalen Bezugsrahmen eine Identifikationsbasis für große Teile der Belegschaft ergibt, was über ein bloßes Sich-wohl-Fühlen sicherlich hinausgeht. Möglicherweise erhofft man sich von einem im Wesentlichen ländlich geprägten Personal einen gemeinsam geteilten Erfahrungsraum, der Konflikte zu vermeiden hilft.

B: „Wir sind hier zum Beispiel *etwas ländlicher*, sicherlich nicht ganz ländlich, wir sind noch einigermaßen dicht an (Ort) dran, aber ländlicher. Viele kommen aus der Richtung noch hinter (Ort). Es

hat schon einen Grund, warum wir hier wenige aus der Großstadt haben, die bei uns arbeiten, auch von den festen Mitarbeitern. Auszubildende, die zum Beispiel direkt aus (Großstadtort)-Zentrum kommen, haben wir wenige, denn es gibt definitiv einen Unterschied von der Mentalität her von *Großstadtmenschen* zu *etwas ländlicheren Menschen*.

I: Und welcher würde jetzt besser reinpassen?

B: Zu uns der *Ländlichere*. [...] Also es gibt hier wirklich viele Mitarbeiter, die von (Ort) kommen, also aus kleinen Dörfern kommen, wo 50 Leute leben, es muss irgendwo insgesamt einfach zur Kultur passen“ (I_32_In, 210–212).

Auch die Personalleitung in I_62_In wünscht sich Bewerberinnen und Bewerber aus der Region. Eine Vertrautheit mit den örtlichen Gegebenheiten scheint für die Ausbildung offensichtlich weniger Probleme mit sich zu bringen:

I: „Sie bekommen somit den ganzen Stapel. Was passiert dann?

B: Für uns (,) wir hätten natürlich ganz gerne junge Leute *hier aus der Region*. Ein Kriterium ist sicherlich die *räumliche Entfernung*“ (I_62_In, 83–84).

Die Analyse des Datenmaterials im Hinblick auf Nennungen, die sich auf ökonomische und/oder unternehmenskulturelle Aspekte beziehen, hat deutlich gemacht, dass im Auswahlverfahren der Fallgruppe Industriekaufleute die Dimension der betrieblichen Logiken eine sehr große Rolle spielt. Ob der Stellenwert betrieblicher Logiken in den beiden anderen Fallgruppen vergleichbar ist, wird in den folgenden zwei Kapiteln aufgezeigt.

4.2.2 Betriebliche Logiken in der Fallgruppe Mechatroniker

Zunächst fällt auf, dass sich sämtliche Probanden aus der Fallgruppe Mechatroniker zu Überlegungen ökonomischer und/oder unternehmenskultureller Natur äußern und überwiegend sehr präzise Vorstellungen von der Passung ihrer zukünftigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter artikulieren, daher kann eine Relevanz von betrieblichen Logiken bei den Befragten angenommen werden.

Die Relevanz von Fragen der Unternehmenskultur bewegt sich auf einem Kontinuum, das von den beiden Polen ‚unbewusster Umgang mit betrieblichen Logiken‘ und ‚bewusste Steuerung durch betriebliche Logiken‘ begrenzt wird. Für den eher unbewussten Umgang mit betrieblichen Logiken steht die Position des Unternehmens in I_29_Me:

B: „Ja, das kann im Unterbewusstsein schon mitspielen (Lachen), ich kann es jetzt nicht genau beschreiben, aber das ist dann das ‚Aus-dem-Bauch-raus‘, wenn die Bewerber vor einem sitzen und man dann sagt, der passt zu uns“ (I_19_Me, 188).

Unternehmenskultur als bewusster Steuerungsimpuls für betriebliche Personalpolitik ist die Gegenposition, die in ihrer stärksten Ausprägung in I_07_Me vertreten wird:

I: „Die Firmenphilosophie, die Unternehmenskultur, inwiefern ist die hier ausschlaggebend?

B: Die ist ein *zentrales Steuerungsthema*, wir haben auch die *Firmenkultur zur Grundlage des Online-Tests* gemacht. Wir prüfen dort in den so genannten Kernkompetenzen alles ab, was ein (Firmenname)-Mitarbeiter an Kompetenzen mitbringen muss“ (I_07_Me, 103–104).

Das entsprechende Unternehmen bekennt sich zu einem extrem hohen Stellenwert unternehmenskultureller Überlegungen für die Auswahl seiner Auszubildenden, weil die Konzeption des Online-Tests, der als Grundlage eines gestuften Rekrutierungsverfahrens die weiterführende Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern bestimmt, von Prinzipien und Annahmen beherrscht wird, die die Geschäftsführung als zentral erachtet.

Welche Elemente einer Organisations- respektive Unternehmenskultur in der Fallgruppe Mechatroniker insgesamt zur Sprache kommen, ist in der folgenden Übersicht aufgelistet:

Tab. 44: Betriebliche Logiken in der Fallgruppe Mechatroniker

Textbezeichnung	Thematisierte Elemente einer Organisations-/Unternehmenskultur	Beschäftigten- größeklasse
I_01_Me	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen einer betrieblichen Welt • Persönlichkeit des Bewerbers 	08
I_03_Me	<ul style="list-style-type: none"> • Personalplanung • Persönlichkeit des Bewerbers 	08
I_04_Me	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeit des Bewerbers • Anforderungen einer betrieblichen Welt 	08
I_05_Me	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeit des Bewerbers • Anforderungen einer betrieblichen Welt 	08
I_06_Me	<ul style="list-style-type: none"> • Regionale Verortung • Größe des Betriebs • Personalplanung • Persönlichkeit des Bewerbers 	08
I_07_Me	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen einer betrieblichen Welt • Personalplanung • Persönlichkeit des Bewerbers 	10
I_11_Me	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen einer betrieblichen Welt • Personalplanung 	11
I_18_Me	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen einer betrieblichen Welt • Persönlichkeit des Bewerbers 	09
I_23_Me	<ul style="list-style-type: none"> • Personalplanung • Persönlichkeit des Bewerbers 	10
I_25_Me	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen einer betrieblichen Welt • Personalplanung • Persönlichkeit des Bewerbers 	10
I_29_Me	<ul style="list-style-type: none"> • Personalplanung • Größe des Betriebs • Persönlichkeit des Bewerbers 	07
I_31_Me	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeit des Bewerbers • Anforderungen einer betrieblichen Welt 	07
I_33_Me	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen einer betrieblichen Welt • Persönlichkeit des Bewerbers • Personalplanung 	05
I_34_Me	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeit des Bewerbers • Anforderungen einer betrieblichen Welt • Regionale Verortung • Personalplanung 	09

Textbezeichnung	Thematisierte Elemente einer Organisations-/Unternehmenskultur	Beschäftigtengrößeklasse
I_35_Me	<ul style="list-style-type: none"> • Regionale Verortung • Personalplanung • Persönlichkeit des Bewerbers • Anforderungen einer betrieblichen Welt 	08
I_37_Me	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeit des Bewerbers 	08
I_41_Me	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeit des Bewerbers • Personalplanung 	10
I_43_Me	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeit des Bewerbers 	07
I_47_Me	<ul style="list-style-type: none"> • Größe des Betriebs • Persönlichkeit des Bewerbers • Personalplanung 	08
I_49_Me	<ul style="list-style-type: none"> • Personalplanung • Anforderungen einer betrieblichen Welt • Persönlichkeit des Bewerbers 	08
I_52_Me	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen einer betrieblichen Welt • Personalplanung • Persönlichkeit des Bewerbers 	09

Wie zu erkennen ist, sind die Kategorien mit Ausnahme der ‚Größe des Betriebs‘ relativ gleichmäßig verteilt. Von größerem Interesse ist daher deren inhaltliche Ausprägung.

4.2.2.1 Anforderungen einer betrieblichen Welt in der Fallgruppe Mechatroniker

Die ‚Anforderungen einer betrieblichen Welt‘ werden in I_01_Me, I_04_Me, I_05_Me, I_07_Me, I_11_Me, I_18_Me, I_25_Me, I_31_Me, I_33_Me, I_34_Me, I_35_Me, I_49_Me und in I_52_Me thematisiert und umfassen folgende Aspekte: Bereitschaft des Bewerbers zur Ein- und Unterordnung, Leistungs- und Kundenorientierung, Akzeptanz betriebsspezifischer Besonderheiten, die Identifikation mit dem firmengeschichtlichen Hintergrund und seinen Wirkungsprinzipien.

- **Bereitschaft des Bewerbers zur Ein- und Unterordnung:** Ähnlich wie in der Fallgruppe der Industriekaufleute ist Engagement zwar erwünscht, jedoch sollte der Bewerber bei fachlichen Fragen der Expertise erfahrener Mitarbeiter den Vorzug geben und seinen Lernwillen signalisieren. Die Bereitschaft, sich in eine fachliche Struktur einfügen zu können, wird von allen Befragten als wichtige Voraussetzung benannt.

B: „Aktive Leute, die sich integrieren können. Mir ist jemand lieber, der mitdenkt und *Fragen stellt*, wie jemand, der nur sagt wie es geht. Auf der anderen Seite sollten auch eigene Vorschläge dabei sein, aber, wie ich es gerade gesagt habe, es sollten *Vorschläge* sein: Ich könnte mir das vorstellen, wie denkt ihr darüber, sollen wir das machen? Okay, und dann aufnehmen. Das ist die Art, die wir *am liebsten* sehen. Das sind aber relativ hohe Anforderungen, das ist nicht so stark ausgeprägt“ (I_49_In, 185).

Bewerber sollten in der Lage sein, sich integrieren zu können (vgl. auch I_18_Me, 264). Mitdenken, Fragenstellen und das Unterbreiten von Vorschlägen werden von Firmenseite positiv bewertet.

Ein anderes Unternehmen spricht nicht von der Integrationsfähigkeit, sondern davon, dass sich ein Auszubildender führen lassen muss:

- I: „Sonst noch etwas zu einem bestimmten Typ des Bewerbers, wo Sie etwas erkennen und sagen, ah, der könnte bei uns reinpassen?
- B: Ja, vielleicht kann man das sogar eher negativ formulieren in der Form, dass, wenn einer auffällig oder eher widerspenstig ist, das sind so Charaktere, mit denen wollen wir überhaupt nichts zu tun haben. Das muss schon einer sein, der am Anfang wirklich *willig* ist und sich auch gerne *führen lässt* am Anfang, nicht wahr.
[...]
- B: Und wenn einer meint, er müsste sein eigenes Ding durchziehen oder weiß alles besser oder sonst irgendetwas, obwohl er gar nichts weiß, das sind Charaktere, die kann man relativ gut erkennen und das ist ein absolutes „no go“ (I_01_Me, 71–74).

Negative Aufmerksamkeit zieht ebenfalls auf sich, wer meint, während der Lehrzeit bereits als Vorgesetzter der anderen auftreten zu können.

- B3: „Nein, gut, das haben wir ja vorhin schon gesagt, wenn wir da einen haben in der Gruppe, der alle gleich niederredet und sich gleich als Chef aufspielt, das ist natürlich auch nichts, das ist klar. [...] Wir wollen ja keine *Chefs*, wir wollen ja eigentlich erst einmal *Auszubildende*, die irgendwo *miteinander schaffen* können“ (I_23_Me, 285).

- **Leistungs- und Kundenorientierung:** Sämtliche Unternehmen, die die Anforderungen einer betrieblichen Welt spezifizieren, nennen eine Leistungs- und Kundenorientierung als wichtigen Punkt. Der Bewerber sollte zu erkennen geben, dass er bereit ist, Leistung für ein Unternehmen zu erbringen und sich an diesem Ziel messen zu lassen:

- I: „Das können wir auch gleich vorziehen, wenn Sie es gerade ansprechen. Was wäre Ihnen beim Auftreten wichtig, von der Persönlichkeit her, wie stellen Sie sich den Idealbewerber vor?
- B2: Schwierig. [...] und man sollte ihm anmerken, dass er sich wirklich *informiert* hat, dass er auch *bereit* ist, etwas zu leisten“ (I_43_Me, 113–114).

Ein Ausbildungsverantwortlicher beklagt diesbezüglich:

- B: „Ja, da hat man null *Leistungsorientierung*. Ja, und das ist genau das, woran die jungen Leute scheitern, die Leistungsorientierung fehlt oder ist komisch formuliert oder stellt sich komisch dar. Das geht nicht, so kann man nicht wachsen. Also wir können nicht mit Leuten wachsen, die gar keine Leistungsorientierung haben. Wir suchen uns ganz gezielt Schüler raus, wo wir einfach glauben, eine Leistungsorientierung erkennen zu können“ (I_01_Me, 284).

Die Orientierung am Kunden beziehungsweise am Kundenwunsch spielt bei den Mechatronikern eine wichtige Rolle, da große Anlagen in der Regel vor Ort beim Kunden montiert und erklärt werden. Das setzt voraus, dass der Mitarbeiter auf Montage über gute Umgangsformen verfügt und auch sprachlich in der Lage ist, den Kunden in einen komplizierten Sachverhalt einzuführen:

- B: „Gut, wir haben Mechatroniker, die vielleicht später dann auch kundenspezifisch arbeiten, das heißt wir bilden insofern aus, dass die Leute vielleicht später auch mal Service-Leistung machen. In dem Zusammenhang haben sie mit Menschen zu tun beziehungsweise mit Kunden in einem Umfeld zu tun und da ist ein gutes Auftreten schon mal ein wichtiges Kriterium“ (I_33_Me, 176).

Dies wird auch in I_35_Me bestätigt:

- B1: „Er muss *kontaktfreudig* sein. Das ist ein großer Punkt. Kontaktfähigkeit. Wenn sie bei uns hinauskommen auf Montage, wenn sie gut sind, dann kommen sie raus zu Kunden, dann müssen sie sich dort *vor Ort präsentieren* und natürlich dort nicht umtreiben und weiß der Teufel was anstellen“ (I_35_Me, 517).

Der Ausbildungsverantwortliche in I_52_Me bringt die Notwendigkeit einer Leistungsorientierung folgendermaßen auf den Punkt:

B: „Dass die von sich selbst kommen, aber *ernsthaftes* Interesse ist das *A und O*, denn wenn man Spaß am Job hat, dann kann man auch mal *über* sein Leistungsniveau lernen und arbeiten und man kann sich entwickeln. Wir vertreten die Philosophie, lieber *nicht* auszubilden, als Leute auszubilden, die wir dann mehr oder weniger durchschleppen“ (I_52_Me, 108).

- **Akzeptanz betriebsspezifischer Besonderheiten:** Dazu gehört zum Beispiel eine besondere Form der Ausbildungsorganisation, wie sie in I_04_Me praktiziert wird. Während der Dauer der Ausbildung arbeiten jeweils ein Industriemechaniker und ein Mechatroniker sehr eng zusammen, um sich gegenseitig mit dem jeweiligen anderen Ausbildungsschwerpunkt, Mechanik oder Elektronik, besser vertraut machen zu können. Das heißt, dass die Bewerber so ausgewählt werden, dass sie als Tandem möglichst gut zusammenarbeiten können:

I: „Dann würden wir zu den persönlichen Kompetenzen der Schulabgänger kommen. Auf welche legen Sie da besonderen Wert?

B1: Wir legen den Wert eigentlich darauf, das ist beim Auswahlverfahren Vorstellungsgespräch, wir wollen immer *Teams bilden*. Vielleicht kurz zur Vorgeschichte: *wir verheiraten*, sagen wir immer, hier *zwei Menschen*. Immer ein *Industriemechaniker*, immer ein *Mechatroniker* – und das dreieinhalb Jahre lang.

I: Ah, das ist interessant.

B1: Es *muss* so sein. Von der Seite her, ein Mechatroniker wird nie sehr tief in der Technik Drehen, Fräsen stehen und das bekommt er vom Industriemechaniker beigebracht. Der Industriemechaniker macht aber sehr wenig Elektronik und das bekommt er dann aber mit von dem Mechatroniker. Und somit haben wir immer eine *Paarbildung*“ (I_04_Me, 131–134).

Ein weiterer Aspekt betrifft das Alter der Auszubildenden. Einige Unternehmen achten darauf, nur volljährige Bewerber einzustellen, da diese von der geistigen und körperlichen Reife ihren jüngeren Mitbewerbern überlegen seien. Bei volljährigen Bewerbern gebe es im Übrigen keine Probleme mit dem Jugendarbeitsschutzgesetz:

B: „Wir bevorzugen von vornherein eher Bewerber, die über achtzehn sind. Erstens einmal, weil es dann keine Probleme gibt wegen dem Jugendarbeitsschutz, zweitens, weil die von der *persönlichen Reife* her schon ein bisschen weiter sind, gerade die Jungs, es ist halt einfach so, und weil wir dann keine Schwierigkeiten zu erwarten haben, wenn jemand bei einem Außendienstmitarbeiter mitfährt. Wenn ein Jugendlicher mitfährt, brauchen wir wieder das Einverständnis der Eltern. Wenn Sie einen 18-Jährigen haben, brauchen Sie das alles nicht“ (I_05_Me, 102).

Aus den Anforderungen an einen späteren Einsatz in der Montage, der gegebenenfalls auch im Ausland stattfindet, ergibt sich, dass ein Bewerber über Fremdsprachenkenntnisse verfügen sollte:

B: „Dass er sich artikulieren kann, dass er zumindest einmal zweisprachig ist, weil wir das einfach vom Beruf her brauchen, wenn er später Service macht, wird man bei uns auch ins Ausland geschickt und da muss er zweisprachig sein, muss auftreten können, muss sich bewegen können, muss selbstständig sein, muss ein gewisses *selbstständiges Verhalten* nachweisen“ (I_33_Me, 178).

- **Identifikation mit dem firmengeschichtlichen Hintergrund und seinen Wirkungsprinzipien:** Damit ist zum Beispiel die Haltung eines großen mittelständischen pietistischen Familienunternehmens in I_07_Me gemeint, das über sich sagt:

B: „Also was das Unternehmen hier kennzeichnet, das ist das Engagement, das ist die Loyalität, das ist die Fähigkeit mit Anderen zu kommunizieren, Freundlichkeit, das Thema Aufenthalt spielt hier eine große Rolle, engagiert mitzuarbeiten. Das sind so die arbeitsethischen Werte, gerade in einem pietistischen Haus wie (Firmenname), da legen wir natürlich Wert darauf ohne Ende, klar“ (I_07_Me, 102).

und dementsprechend Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sucht, bei denen die genannten Kriterien vorhanden sind. Das Unternehmen hat sich bereits Mitte der 90er Jahre dafür entschieden, einen anderen Weg der Personalplanung zu beschreiten, indem es von der Frage ausgeht, welche *Mitarbeiter* und nicht welche Auszubildenden benötigt werden. Erst aus dieser sorgfältigen Analyse des Unternehmensbedarfs ergeben sich die Kriterien für die Ausbildung von Nachwuchs. Dieser Ansatz führte zu einer kompletten Überarbeitung des Ausbildungsansatzes, indem Werte und Einstellungen definiert wurden, die für jegliche Qualifikation die Grundlage bilden:

B: „[...]Wenn ich mich auf Ausbildung und Abschlussprüfung konzentriere, dann habe ich *das Falsche* gemacht. Ich kann Ihnen sagen, das war für mich ein schmerzhafter Prozess. Das war 1992, 1993, da kam der Betriebsleiter und hat zu mir gesagt, deine Lehrlinge können nichts, die kann ich nicht gebrauchen. Da sagte ich, das kann doch gar nicht sein, schau hin, der hat lauter Eisner und eine Belobigung von der IHK und alles Drum und Dran. Da sagte der, das ist mir egal. Das, was ich brauche da draußen an der Maschine, das können die nicht. So, und dann haben Sie genau diesen Punkt erwischt, wo Sie sagen, *die Prüfung der IHK holt auf keinen Fall die wirklichen Bedarfe des Produktionsleiters oder des Unternehmens ab*. Und dann haben Sie die Entscheidung, nach was orientieren Sie sich? Abschlussprüfung der IHK mit Treppe und Preis oder ein zufriedener Endkunde? Ich habe mich für den Endkunden, meinen Betriebsleiter entschieden, weil ich kann 1000 tolle Preise bekommen, wenn der mir irgendwann meine Jungs nicht mehr abnimmt, weil sie nicht das können, was er braucht, kann ich mich einpacken, dann ist es vorbei. Und darum haben wir *konsequent alles umgestellt*. Und deswegen führe ich auch die Diskussion auf der Ebene: *nicht Lehrling, sondern Mitarbeiter*. Weil das eine andere Situation schafft“ (I_07_Me, 122).

Zusammenfassend lässt sich die Haltung des Unternehmens mit einem Zweckprogramm beschreiben: Der Zweck besteht darin, den Produktionsbedarf zu decken; gedacht wird also primär vom Mitarbeiter her und nicht vom Auszubildenden. Insofern spricht das Unternehmen folgerichtig von einer Mitarbeiterqualifizierung. Werte und Einstellungen stehen nicht in Konkurrenz zu betrieblichen Qualifikationen, beide sollten sich auf einem möglichst hohen Niveau bewegen, jedoch geht die Geschäftsleitung davon aus, dass im Zweifelsfall nachqualifiziert werden könnte, während Werte und Einstellungen über die Zeit hinweg stabil bleiben (I_07_Me, 104).

Beim nächsten Beispiel kann ein singulärer firmengeschichtlicher Hintergrund nicht benannt werden, dafür verweist das Unternehmen auf fünf Prinzipien, auf die sich seine Philosophie stützt und die die Grundlage der täglichen Arbeit darstellen sollen: „Drive, Interaction, Learning, Vision und Knowledge“ (I_52_Me, 138). Zentraler Gedanke ist, dass dem einzelnen Mitarbeiter aufgrund seiner Eigenständigkeit so viel Verantwortung wie möglich übertragen werden kann. Allerdings muss er die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme auch kommunizieren. Die genannten fünf Prinzipien werden im folgenden Interviewausschnitt erklärt:

I: „Inwiefern spielt da auch die Firmenphilosophie, die Unternehmenskultur eine Rolle?

B: Tatsächlich, tatsächlich, ja tatsächlich. Um nur eine Philosophie kurz zu erläutern, wir sagen wir möchten jedem so viel Verantwortung *wie möglich* übergeben, nicht wie nötig, sondern wie möglich und da gehört dazu, dass derjenige auch *äußert*, dass er mehr Verantwortung übernehmen möchte

und auf Grund seiner Arbeitsweise und seines Standings das auch *kommuniziert*. Insofern ist das für uns ganz wichtig, *eigenständige*, mitdenkende Arbeitnehmer zu haben. Wir haben da auch Kriterien, wir nennen die *Drive, Interaction, Learning, Vision und Knowledge*“ (I_52_Me, 137–138).

Auf den Auszubildenden übertragen, heißt das: 1. Drive: die Initiative ergreifen und selbstständig neue Aufgabenbereiche angehen, 2. Interaction: kommunikativ sein und den Kommunikationsstil an die jeweiligen Gesprächspartner anpassen, 3. Learning: bereit sein zum Weiterlernen während der Erwerbstätigkeit, 4. Vision: Vorstellungen über die zukünftige eigene berufliche Tätigkeit entwickeln, 5. Knowledge: schulisch basierte Wissensbestände nutzen.

4.2.2.2 Persönlichkeit des Bewerbers in der Fallgruppe Mechatroniker

Aspekte der ‚Persönlichkeit eines Bewerbers‘ kommen bis auf I_11_Me in allen Interviews zur Sprache, was die außerordentlich hohe Relevanz solcher Fragen für die Fallgruppe der Mechatroniker belegt.

- **Auftreten und Kommunikationsverhalten:** Ähnlich wie bei den Industriekaufleuten erweist sich auch hier das Datenmaterial als sehr umfangreich. Die Firmen wünschen sich Bewerber, die vor allem aufgeschlossen, ehrlich, teamfähig, kommunikativ, anpassungsfähig, pünktlich, selbstständig und eigenverantwortlich sind. Darüber hinaus sollte ein Bewerber recht genaue Vorstellungen davon haben, was er beruflich möchte, sprich ein stringentes Bewerbungsverhalten an den Tag legen. Bewerbungen und Praktika in konträren Berufsfeldern hinterlassen eher einen negativen Eindruck:

B: „Ja. [...] Dann Praktikumsberichte von Kindergärten und als Krankenschwester. Da sage ich „Ne“. Wenn man sich schon gar nicht mit dem Beruf auseinandersetzt, brauche ich mich da gar nicht zu informieren oder zu bewerben.“

I: Wie kommt das dann, dass die sich als Mechatroniker bewerben?

B: Deshalb sage ich ja, es gibt Leute, die bewerben sich, damit sie sich beworben haben“ (I_41_Me, 369–371).

Aufgeschlossenheit in der Kommunikation erscheint wichtig, um Arbeitsprozesse transparent halten und Probleme möglichst frühzeitig ansprechen zu können:

B: „Schwierig zu sagen, also im Prinzip ist uns das Wichtigste, dass die *Kommunikation* nachher stimmt, das heißt der Umgangston und dass einfach Dinge, die wichtig sind, auch *beredet* werden, auch wenn es mal Probleme gibt, dass das genauso auf den Tisch kommt und dann nicht hintenrum geschimpft wird“ (I_34_Me, 206).

Ein weiterer zentraler Gedanke ist die Teamfähigkeit der jungen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Im Unterschied zur Fallgruppe der Industriekaufleute wird jedoch teilweise berufsbiologisch spezifisch präzisiert, was teamfähig bedeutet. Eine erste Annäherung an die Teamfähigkeit wird in I_25_Me vorgenommen, wo es heißt:

B: [...] Diese Teams sind aber *nicht*, wie es dann oft die jungen Leute von der Realschule her kennen, *ein eingespieltes Team*, sondern Teams in der Arbeitswelt, bei uns vor allem, bei uns sind die sehr wechselhaft, ich muss ja ständig mit neuen Teams zusammen arbeiten, wobei drei Teammitglieder in drei Ländern sitzen können. Man darf dann Teamarbeit nicht so verstehen, da sitzen alle um einen Tisch und machen irgendwas. Jeder muss erkennen, dass in einem Team seine Einzelarbeit natürlich ganz wichtig ist, also nicht, wir machen alles gemeinsam, sondern *jeder* hat klare Aufgaben, aber die müssen im Team *zusammengeführt* werden. Wenn wir das erkennen, dass das im Ansatz schon vorhanden ist, dann ist das schon mal ein guter Mensch, der hier hereinpasse könnte. Klare Zeitvorstellungen haben für das Arbeiten, das ist auch so ein typisches (Firmenname)-Thema, bei uns arbeitet man im Prinzip

nichts ohne Terminplan, wo dann klar gesagt wird, auf dem Zeitstrahl mach ich das und das und das, auch überprüfbar, ja“ (I_25_Me, 212).

Dem Ausbildungsverantwortlichen in I_25_Me ist es ein Anliegen, auf das unterschiedliche Verständnis von Teamarbeit in Schule und im Erwerbsleben eines Mechatronikers hinzuweisen. Teamarbeit im Berufsleben ist mit wechselnden Teams, gegebenenfalls großer räumlicher Distanz, deutlich voneinander abgegrenzten Aufgaben, klaren Zeitvorgaben, regelmäßiger Terminüberwachung und selbstständiger Zusammenführung der Einzelergebnisse verbunden. Das hat mit Gruppenarbeit, wie sie in Schulen praktiziert wird, wenig zu tun – schon allein deshalb nicht, weil Schulen einen Bildungsauftrag verfolgen und sich ihre Unterrichtstätigkeiten in einem anderen Kontext vollziehen, zum Beispiel im Rahmen eines Angebots-Nutzungs-Modells (vgl. Helmke 2004, S. 42), das frei von betriebswirtschaftlichen Erwägungen ist.⁶¹ Dieser Hinweis auf die Unterschiedlichkeit ist von großer Wichtigkeit. Fraglich ist daher, wie ein Schulabsolvent ein betriebliches Verständnis von Teamarbeit gewinnen kann, wenn er bislang ‚nur‘ mit schulischer Gruppenarbeit in Berührung gekommen ist.

Ein anderes Unternehmen leitet die Erfordernisse der Teamarbeit vom Produkt selbst – Spezialmaschinen für den pharmazeutischen Bereich – ab:

B: „Also ganz klar natürlich, wir sind ein *Teamplayer* im Unternehmen, denn so eine Maschine setzt sich aus mehreren verschiedenen Berufen zusammen. Das heißt, die Leute müssen teamfähig sein, wir können *keinen Eigenbrötler* gebrauchen, die *Kommunikation* ist natürlich sehr hoch angesiedelt, weil da Dinge abgesprochen werden müssen, das sind Sondermaschinen, das muss also auch schon in der Ausbildung funktionieren, natürlich die *Zuverlässigkeit* ganz wichtig, weil wir, wie gesagt, im pharmazeutischen Bereich tätig sind, da ist ja ohnehin alles sehr, sehr heikel, [...]“ (I_34_Me, 190).

Was die Operationalisierung von Teamfähigkeit anbelangt, so wird ähnlich argumentiert wie bei den Industriekaufleuten: Ein Hobby oder ein Engagement in einem Verein gilt als Indiz dafür, dass sich jemand grundsätzlich in einer Gemeinschaft zurechtfinden kann. Auch hier steht das jeweilige Unternehmen vor dem Problem, dass es mit Selbstaussagen zu tun hat und deren Glaubwürdigkeit nur schwer einzuschätzen ist (I_47_Me, 293–295).

In Bezug auf die Kommunikationsfähigkeit legt das Unternehmen in I_34_Me Wert auf eine kommunikative Anbindung der Auszubildenden an die übrigen Mitarbeiter, zuvörderst an die Ausbildungsleitung. Das äußert sich zum Beispiel darin, dass sich Ausbildungsleitung und Auszubildende jeden Morgen per Handschlag begrüßen und abends wieder voneinander verabschieden. Hintergrund ist, dass durch diese „erzieherische Methode“ (I_34_Me, 330) das Kommunikationsverhalten in eine Regelmäßigkeit überführt und gleichzeitig ein Anlass geboten wird, um über den Tagesverlauf ins Gespräch zu kommen – im Positiven wie im Negativen.

Neben Offenheit und Teamfähigkeit spielt eigenverantwortliches Arbeiten eine wichtige Rolle, zum Beispiel auch bei der Umsetzung eines innerbetrieblichen Unterrichts. Dieser folgt keinem schriftlich dokumentierten Curriculum, sondern dem jeweiligen Themenbedarf des Auszubildenden. Solch ein Vorgehen setzt voraus, dass der Auszubildende imstande ist, seinen Lernstand zu diagnostizieren und den Bedarf an den Ausbildungsverantwortlichen zu kommunizieren:

61 Auf die Frage des Verhältnisses von pädagogischen und ökonomischen Erwägungen wird vertiefend in Kapitel 5.3 eingegangen.

B: „Ja, also was wir *nicht* brauchen, was wir *nicht möchten*, wo wir die Azubis auch versuchen dahingehend zu bringen, das nicht zu werden, sind Leute, die *auf Anweisungen warten*. Die sagen, zu mir hat keiner etwas gesagt, also weiß ich auch nicht, was ich machen soll, sondern eine gewisse *Eigenverantwortung* für das was sie tun, wird denen ganz stark beigebracht. Das ist auch so, dass die im letzten Lehrjahr auf alle Fälle, bekommen die bei uns hausintern *Unterricht*. Die bekommen das vorher schon, aber im letzten Lehrjahr ganz extrem, wegen der Prüfung. Sie bekommen auf alle Fälle Unterricht bei uns im Haus und da werden sie immer aufgefordert, sagen wir mal, Probleme zu (,), also *sie müssen im Prinzip uns Ausbilden sagen, diesen und diesen Punkt hätte ich gerne erklärt*. Wir machen das nicht so, dass wir sagen, so, jetzt ist Freitagmittag, wir haben heute das Fach und das Thema – *so nicht* –, sondern die müssen uns sagen, in dem Fach und in dem Thema haben wir Probleme, oder das habe ich nicht ganz verstanden und dann müssen wir uns darum kümmern. So haben wir das eigentlich gehandhabt, das setzt aber voraus, dass er *selber weiß*, wo es *hängt*. Wir machen das üblicherweise freitags, dann sagen wir, und, wer hat Probleme?“ (I_47_Me, 301)

Bei der Frage, wie das Auftreten im optimalen Fall sein sollte, wünschen sich die Unternehmen zwar zielstrebige Bewerber, die von ihrer beruflichen Zukunft eine Vorstellung haben, diese sollten aber trotzdem nicht gleich „mit der Türe ins Haus fallen“ (I_25_Me, 194), wenn es um die Rechte eines Auszubildenden geht:

B: „[...] Sie sollen auf der einen Seite aufgeregt sein, zielstrebig sagen, was sie wollen, eigene Vorstellungen hier schon haben, bloß, wenn sie mit der Türe ins Haus fallen und die erste Frage ist ‚Wann muss ich jeden Morgen kommen?‘ und ‚Wie viel bekomme ich dafür?‘ und ‚Wie viel Urlaub habe ich?‘, dann ist unsere Antwort: ‚Kommen müssen Sie gar nicht, Geld verdienen tun Sie nicht bei uns, Sie bekommen nur eine Ausbildungsbeihilfe, denn Geld verdienen tut man später, nach der Ausbildung‘. Dann wird es natürlich schwierig [...]“ (I_25_Me, 194).

- **Optisches Erscheinungsbild:** In Bezug auf das optische Erscheinungsbild wünschen sich die Unternehmen zuallererst Angemessenheit, das heißt, dem Bewerber sollte bewusst sein, für welches Berufsbild er oder sie sich bewirbt. Das schließt auch eine angemessene Kleidung mit ein:

B: „Es wäre wünschenswert, dass er angemessen in allen Bereichen von seiner sprachlichen Kompetenz bis letztendlich wie er angezogen ist, irgendwo man das Gefühl gewinnt, er weiß um was es heute geht, er weiß warum er heute da ist. Entsprechend nicht, wie sagt man das neuerdings – *overdressed* – oder was ich da letztes gehört habe, hier erscheint. Das heißt, wenn ich Mechatroniker werden möchte und dann mit dem Nadelstreifen-Anzug komme, dass unser Geschäftsführer hier erblassen würde... einfach angemessen. Angemessenes Auftreten“ (I_25_Me, 188).

Das optische Erscheinungsbild richtet sich in den meisten Fällen nach den zu erwartenden Kundenströmen: Ist mit mehr Kundenkontakten im Hause zu rechnen, dann werden strengere Vorgaben an das Erscheinungsbild der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gelegt.

B: „Also wir denken, was die Richtung anbelangt, etwas konservativ, das heißt, wenn einer jetzt Punker wäre, mit grün gefärbten Haaren bis oben hoch, das würden wir hier im Hause nicht dulden, weil wir da sehr konservativ sind, wie schon erläutert. Das passt nicht. Wenn Kunden reinkommen, die Verträge für Maschinen im Wert von ein paar Millionen Euro abschließen, dann sagt der nachher, was ist denn das für einer, wie läuft denn der rum?“ (I_34_Me, 194)

Für das Vorstellungsgespräch gelten üblicherweise strengere Richtlinien als für die spätere Erwerbsarbeit. Auffälligkeiten wie zum Beispiel gefärbte Haare bei jungen Männern sind für das Bewerbungsgespräch nicht empfehlenswert, während sie während der Ausbildung – bei guten Leistungen – durchaus tolerabel sind (I_35_Me, 242–258).

- **Haltung des Bewerbers:** Einige Unternehmen haben klare Vorstellungen von den gedanklichen Positionen oder Ausrichtungen ihrer Auszubildenden oder davon, was auf keinen Fall erwünscht ist. Das Unternehmen in I_01_Me grenzt sich beispielsweise strikt von einer links-politischen Ausrichtung ab und möchte keine Auszubildenden, die mit gewerkschaftlichem Gedankengut sympathisieren:

B: „[...] Was vielleicht an dieser Stelle auch noch (,), wenn ich erkennen kann, gerade in Richtung Politik, wenn man erkennen kann, dass sie irgendwelche, wie formuliere ich das jetzt politisch korrekt, vielleicht *linkes Gedankengut* vorhanden ist, also so etwas möchten wir auch nicht haben. Wir haben bis heute keine Gewerkschaft im Haus, Gewerkschaften halte ich gerade bei so einer Betriebsgröße für absolut kontraproduktiv. Wenn so einer erkennbar ist, so eine politische Richtung, eigentlich jegliche Form der politischen Ausrichtungen oder auch Religiosität, also wenn das in irgendwelche Extreme geht, das wollen wir überhaupt nicht haben“ (I_01_Me, 120).

- In einem anderen Beispiel geht es bei der Haltung um die Veränderungsbereitschaft des zukünftigen Mitarbeiters. Der oder die ‚Veränderungsbereite‘ zeichnet sich dadurch aus, dass keine starre regionale Verortung gewünscht ist, dass räumliche Mobilität nicht nur notgedrungen in Kauf genommen, sondern sogar anvisiert wird und dass berufliche Veränderungen Teil der Karriereplanung sind:

B: „[...] Eine *negative Ausprägung* ist, wenn ich im Vorstellungsgespräch höre, ich fühle mich hier im Schwabenland wohl und Reisen ist nicht mein Ding, und eigentlich arbeite ich noch nebenbei in der Landwirtschaft, um mir ein bisschen mein Taschengeld zu verdienen. Aber das ist ein *abgeschlossen Areal*, dass derjenige einfach nicht verlassen möchte und da *hört es* dann bei uns irgendwann *auf*, weil wir sagen Ausbildung, Berufseinstieg, Perspektive fünf Jahre Teamleiter, zehn Jahre Abteilungsleiter, einfach mal so ganz pauschal reingeworfen. Wichtig ist, dass das Potenzial gegeben ist, das ist kein Automatismus, aber nach diesen Leuten *suchen wir*“ (I_52_Me, 144).

Die Ausbildungsleitung in I_34_Me äußert sich zur Frage einer Veränderungsbereitschaft zurückhaltender. Für sie ist eine hohe Personalfuktuation nach Ausbildungsende nicht erstrebenswert. Vielmehr bedarf es auch noch Mitarbeiter, die sich auf eine Facharbeitertätigkeit einlassen und diese langfristig wahrnehmen möchten:

B: „[...] Beziehungsweise, ja, also wie gesagt, es hat auch mal ein paar schwache Bewerbungen mit dabei, aber die lädt man deswegen trotzdem ein, das heißt nicht, dass wir nur die Guten nehmen, im Gegenteil, weil wenn ich *nur gute Leute* ins Unternehmen nehme, dann gehen die Meisten *weiter und studieren*, ich meine, das ist ja *auch* gut, die braucht man *auch*, aber ich sage immer so schön, ich brauche auch noch Indianer und nicht nur Häuptlinge. Weil in so einer Branche brauche ich auch Leute, die nachher in der Montage bleiben und nicht zwei, drei Jahre und dann weiter gehen“ (I_34_Me, 318).

Das heißt, dass durchaus auch Leistungsschwächere eine Chance erhalten, wenn sie ansonsten personell überzeugend auftreten.

4.2.2.3 Personalplanung in der Fallgruppe Mechatroniker

Aspekte der Personalplanung werden in zwei Dritteln aller Interviews dieser Fallgruppe angesprochen und sind daher bedeutsam.

- **Mitarbeiterkinder:** Eine im Unterschied zur Fallgruppe der Industriekaufleute vorkommende Unterkategorie der ‚Personalplanung‘ ist der Umgang mit Mitarbeiterkindern. Offensicht-

lich scheint bei den Mechatronikern ein Thema zu sein, wie mit der Bewerbung von Mitarbeiterkindern verfahren wird.

Die Geschäftsleitung in I_33_Me zum Beispiel gibt unumwunden zu, dass zuweilen Bewerberinnen und Bewerber zum Zuge gelangen, die ohne ihre Rolle als Mitarbeiterkind eventuell das Nachsehen gehabt hätten:

B: „Jetzt bei den Bewerbungen war ein Werkrealschüler dabei. Gut, in einem Fall ist der Sohnemann von uns jetzt zuerst mal bevorzugt worden, im anderen Fall war es einer, der aus dem Betrieb mit reingezogen wurde, da haben wir uns halt auf diese beschränkt, da hätte so einer [mit Werkrealschulabschluss, Erg. T.L.] vielleicht sogar eher noch einen Vorteil im Vergleich zu dem. *Das* ist manchmal auch noch ein Kriterium, dass auch von Mitarbeitern oder Familie oder was so mit reinspielt, dass man da den ein oder anderen bevorzugt“ (I_33_Me, 70).

- Auch die Ausbildungsleitung in I_37_Me steht vor einer ähnlichen Situation. Es wird jedoch zusätzlich zum Status des Mitarbeiterkindes noch das Leistungsbild, das sich über die Schulnoten und den Einstellungstest vermittelt, herangezogen. Wie in I_33_Me wird von einer Bevorzugung des Mitarbeiterkindes gesprochen, wobei abschließend nicht geklärt werden kann, wie bedeutsam letztlich die schulischen Formalqualifikationen noch sind:

B: „Gut, es sind eigentlich auch viele Kinder von Mitarbeitern. Die nimmt man auch grundsätzlich zum Einstellungstest unabhängig von schulischen Noten. Das sieht man dann im Bewerbungsgespräch, dass das trotzdem keinen Wert hat und dann muss man auch die Eltern überzeugen, dass ihr Sohn für den Beruf nicht geeignet ist. Das ist dann manchmal schwierig [...]. Ansonsten wird das bevorzugt. Wenn die schulischen Leistungen entsprechend passen, dann wird der bevorzugt“ (I_37_Me, 290).

Für die Personalleitung in I_47_Me verbindet sich die Frage der Rekrutierung von Mitarbeiterkindern mit ungunstigen Erinnerungen. Das Unternehmen distanziert sich mittlerweile deutlich von seinem früheren Geschäftsgebaren, wonach Kinder von Betriebsangehörigen eine Sonderbehandlung in Anspruch nehmen durften. Dennoch scheint in den Köpfen vieler Mitarbeiter diese Form der Personalgewinnung noch präsent zu sein:

B: „Bei uns läuft eigentlich sehr viel über die Geschichte, einfach über die Eltern, Bekannten oder Verwandten. Wobei wir das *reduzieren*, *streng* reduzieren inzwischen. Das war in der Vergangenheit *leider*, von der ehemaligen Geschäftsleitung, ein bisschen so gewünscht, aber von dem Trip sind wir Gott sei Dank runter.

I: Also Kinder von Betriebsangehörigen zu rekrutieren?

B: Ja, aber davon sind wir, Gott sei Dank, weg. Das war nicht so Früchte tragend. Es ist aber auch so, dass viele es in ihrem Bekanntenkreis trotzdem erzählen, da läuft das über die Schiene halt. *Oder* es interessiert sich wirklich jemand dafür und bekommt unsere Adresse über die IHK oder woher auch immer“ (I_47_Me, 68–70).

Die drei Beispiele belegen die starke Relevanz informeller Netzwerke und dadurch bedingte verzerrte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt (vgl. Haeberlin/Imdorf/Kronig 2004).

- **Akzeptanz von Ausbildung und Studium:** Bei der Frage, ob ein Bewerber später als Facharbeiter im Hause tätig wird oder ein Studium aufnimmt, gibt es wie bei den Industriekaufleuten unterschiedliche Auffassungen. Die Mehrheit der Probanden vertritt die Position, dass primär für den firmeneigenen Bedarf ausgebildet werde und daher Bewerber mit Studienwunsch nicht zur bevorzugten Gruppe gehören:

I: „Wäre das Abitur eher erwünscht?

B: Gut, das sind dann aber Bewerber, da weiß man von vornherein, dass die eine verkürzte Lehrzeit

wollen und dann unter Umständen weiter studieren wollen und wir sind daran interessiert, dass wir nachher *Fachkräfte* haben, dass die *bei uns bleiben*“ (I_29_Me, 19–20).

Genauso wird auch in I_33_Me, I_41_Me und in I_49_Me argumentiert:

- B: „Wir sind natürlich, wir wollen natürlich die Auszubildenden haben, dass wir sie später mitübernehmen im Beruf oder bei uns in der Firma übernehmen [...]“ (I_33_Me, 20).
- I: „Wie schätzen Sie das ein, wer wäre Ihnen lieber oder wer wäre für Sie geeigneter, die Realschüler oder Gymnasiasten Klasse zehn oder mit Abi? [...]“
- B: Es kommt darauf an. Wenn ich für die Allgemeinheit ausbilde und einen Dienst an der Allgemeinheit tue und einfach nur ausbilde, damit die Leute nicht auf der Straße sitzen, zumindest in der Zeit der Ausbildung, dann muss ich sagen, ist mir das relativ *egal*. Ich bilde aber nicht mit *dem* Hintergrund aus, sondern ich bilde eigentlich mit *dem* Hintergrund aus, dass wir Leute übernehmen, dass wir die Leute irgendwann in Fachabteilungen stecken können, wenn nicht sofort, dann eben später. Und von daher sind mir die Realschüler oder die, die dann abgegangen sind vom Gymnasium, eigentlich lieber. Bei denen weiß man nachher... wobei, man weiß es bei keinem. Aber die Chance ist doch relativ gut“ (I_41_Me, 63–64).
- I: „Würden Sie sagen, da spielt auch Ihre Firmenphilosophie oder Ihr Unternehmensleitbild eine Rolle? [...]“
- B: Ja, natürlich, sehr stark. Da muss es ja nachher reinpassen. Wir bilden *für unseren Bedarf* aus“ (I_49_Me, 186–187).

Den beiden Ausbildungsverantwortlichen in I_35_Me ist ebenfalls daran gelegen, dass die Bewerber nach der Ausbildung im Hause verbleiben, da die Ausbildung eines Mechatronikers Kosten in Höhe von rund 100 000 Euro bis 150 000 Euro aufwirft, die sich möglichst bald im Anschluss an die Lehre amortisieren sollten (I_35_Me, 268–273).

Anders argumentiert wird in I_25_Me, wo das Thema Weiterqualifizierung schon zu Beginn der Berufsausbildung von den Ausbildungsverantwortlichen mit großem Interesse aufgegriffen wird. Einem möglichen Studienwunsch steht die Geschäftsführung wohlwollend gegenüber. Es wird sogar ausdrücklich befürwortet, dass sich ein Teil der Auszubildenden beruflich weiterentwickelt:

- B: „Das ist für uns sicherlich sofort ein Thema, das wir aufnehmen, weil auch wir hier über die Berufsausbildung durchaus interessiert sind, dass ein gewisser Prozentsatz von der Realschule sich später noch weiterentwickelt und Hochschulreife und Bachelor-Abschluss macht“ (I_25_Me, 156).

Worauf die divergierenden Einschätzungen hinsichtlich der Weiterbildungsmaßnahmen beruhen, lässt sich aus den Interviews heraus nicht erklären. Da sowohl das Unternehmen in I_41_Me als auch das Unternehmen in I_25_Me der Beschäftigtengrößenklasse 10 angehören, also mehr als 1000 Beschäftigte haben, kann nicht zwingend auf die Größe des Unternehmens geschlossen werden. Es liegt nahe, unterschiedliche Konzepte der Personalplanung als ausschlaggebend zu betrachten.

- **Negativselektion:** Ähnlich wie in der Fallgruppe der Industriekaufleute kommt es auch in dieser Fallgruppe vor, dass punktuell Bewerber zum Zuge gelangen, die sich innerhalb des von der Firma definierten Erwartungshorizonts kaum oder gar nicht verorten können. Im vorliegenden Fall ist es weder auf einen Personalengpass noch auf ein unausgeschöpftes Ausbildungsplatzkontingent zurückzuführen, dass ein solcher Bewerber im Unternehmen Platz fand, sondern einzig und allein auf die Haltung des Personalverantwortlichen, der gewillt war, einem Schüler mit häuslich schwierigen Verhältnissen die Chance auf eine Berufsausbildung zu geben:

B: „Nur andererseits, wenn einer ein Elternhaus hat, das nicht richtig funktioniert, ihm das dann im Prinzip noch doppelt anzukreiden, dass er deswegen keine Chance hat, da habe ich auch wieder ein Problem mit. Ich hatte mal einen Azubi, der kam wirklich aus einer (.), der hatte einen ganz üblen Start, sagen wir es mal so. Der hatte während der Lehre auch (.), wir als Firma hatten mit ihm während der Lehre die allergrößten Schwierigkeiten, in jeder Richtung. Das lag aber nicht daran, dass derjenige (.) wie soll ich sagen, der Firma gegenüber böse wäre oder gedankenverloren oder was weiß ich. Sondern er hat manche (.) manche Kompetenzen hat er nie ausgearbeitet – sagen wir es mal so. Keinerlei Sozialkompetenz, keinerlei Verantwortungsgefühl, das hat er aber *nie kennen gelernt*. Wir hatten in den dreieinhalb Jahren der Ausbildung die allergrößten Schwierigkeiten. Ist zur Prüfung nicht erschienen und alles was man so machen kann. Da musste ich dann persönlich intervenieren an der IHK, dass er noch mal eine Prüfungszulassung bekommt und was weiß ich was. Die Prüfung war rum, mit viel Hauruck und Getue, wir hatten wirklich mit ihm *mehr Arbeit* wie mit fünf anderen zusammen, und er ist jetzt einer von den *besten Mitarbeitern* in der Abteilung. Einfach, weil er (.), hätte ich von vornherein gesagt, mit *dem Background* kriegt er hier keine Ausbildungsstelle, hätte er *nie und nimmer* etwas bekommen nachher im Leben“ (I_47_Me, 259).

Obwohl es sich um eine singuläre Entscheidung handelt, zeigt das Beispiel, dass der reglementierte Mechanismus einer Ausbildungsplatzvergabe offensichtlich immer wieder von ‚Negativselektionen‘ durchbrochen wird.

- **Bewältigung strukturellen Wandels:** Fragen des strukturellen Wandels werden in der Fallgruppe der Mechatronik kaum angesprochen. Was in einem Fall zur Sprache kommt, ist die Altersstruktur der Belegschaft, die à la longue verändert werden soll. Durch Auszubildende, die langfristig im Unternehmen verbleiben, erhofft man sich eine Verminderung des Durchschnittsalters (I_33_Me, 20).

4.2.2.4 Größe des Betriebs in der Fallgruppe Mechatroniker

Aspekte der Betriebsgröße werden in I_29_Me und in I_47_Me thematisiert und betreffen die Organisation der Ausbildung. Das Unternehmen in I_29_Me spricht sich aufgrund des Fehlens eines hauptamtlichen Ausbildungsleiters für Auszubildende aus, die bezüglich ihrer Lernbereitschaft zu erkennen geben, dass sie das Lernpensum der Berufsschule selbstständig bewältigen können. Da es durch die hausinterne Stellenstruktur nicht möglich ist, die Auszubildenden bei Bedarf mit innerbetrieblichem Nachhilfeunterricht zu unterstützen, werden mögliche ‚Problemfälle‘ schon im Vorfeld umgangen.

B: „[...] Wir hatten nämlich in früheren Jahren einmal ein paar Fälle, ja, das war von den Noten her nicht so gut und da haben wir dann festgestellt, dass wir die *Möglichkeit gar nicht haben*, denen richtig Nachhilfe zu geben, weil wir alle in den Abteilungen ausgelastet sind, wir haben keinen eigenen *Ausbildungsmeister*, der sich eine Stunde hinsetzt und auf den Schulunterricht vorbereitet, das ist nicht möglich, das kann woanders sein, (Firmenname) hat extra einen Lehrlingsmeister für den und den Bereich und die setzen sich mal zusammen und können das dann – *unsere* müssen das schon *selbstständig* hinkriegen“ (I_29_Me, 90).

In I_47_Me ist die Betriebsgröße wesentlich für das Selbstverständnis des Befragten, der auf die Frage der Interviewerin, ob das Rekrutierungsverfahren von einer Ausbildungs- respektive Personalabteilung durchgeführt werde, zur Antwort gibt:

B: „Das wäre zu hoch geschätzt, ich *mache* das einfach *mit*. Sortiere die mal grob vor und letztendlich wird das mit der Geschäftsleitung besprochen und mit dem Abteilungsleiter, der *den* Azubi am Schluss auch hat“ (I_47_Me, 98).

Der Befragte ist zwar für Personalfragen zuständig, weist den Lehrling jedoch im Rahmen der betrieblichen Ausbildung einer bestimmten Abteilung zu, da das Unternehmen nicht über eine Lehrwerkstatt verfügt. Das heißt, der betriebliche Teil der Ausbildung vollzieht sich nur innerhalb einer einzigen Abteilung; diese ist strukturell jedoch mit allen anderen Abteilungen verbunden, so dass der zukünftige Mechatroniker die für ihn relevanten Bereiche kennenlernt:

B: „Eine Lehrwerkstatt haben wir nicht, unsere jeweiligen Azubis für Mechatronik haben wir im Bereich Instandhaltung angesetzt, also die *Instandhaltungsabteilung*. Aus dem folgenden Grund, weil die Instandhaltung arbeitet ja *sowieso* in *jedem* Bereich der Fertigung. [...] Da *sind* die beim Abteilungsleiter, der setzt die auch ein, plant die ein, ja, und dann laufen die da mit, mit den anderen Kollegen“ (I_47_Me, 104).

Für den Bewerber ist daher empfehlenswert, sich ein genaues Bild von der unternehmensspezifischen Organisation der Ausbildung zu verschaffen, da die Unternehmensgröße einen Einfluss darauf hat, welche Anforderungen im Einzelnen gestellt werden.

4.2.2.5 Regionale Verortung in der Fallgruppe Mechatroniker

Zur Frage, inwiefern die regionale Herkunft eines Bewerbers eine Rolle spielt, äußern sich die Unternehmen in I_34_Me, I_35_Me und in I_52_Me. Ähnlich wie bei der Fallgruppe der Industriekaufleute, die ausnahmslos Bewerberinnen und Bewerbern aus dem regionalen Umfeld den Vorzug gibt, ist die räumliche Nähe zum Ausbildungsplatz entscheidend.

Die Ausbildungsleitung in I_34_Me differenziert bei der Einschätzung der regionalen Bedeutsamkeit zwischen einer dualen Berufsausbildung und einem dualen Studium⁶². Für das in dieser Arbeit untersuchte duale Berufsbild des/der Mechatronikers/Mechatronikerin wird von Seiten des Unternehmens auf Anhieb eine gedankliche Verbindung zwischen Unternehmenskultur und Raumbezogenheit hergestellt:

I: „Damit zusammenhängend, inwieweit spielt bei der Bewerberauswahl hier die Firmenphilosophie, die Unternehmenskultur eine Rolle?

B: Spielt bei uns eigentlich eine sehr große Rolle, wir versuchen eigentlich *hier im Umkreis*, sage ich mal salopp, *Umgebung (Ort)-Raum*, unsere Auszubildenden zu finden – und die haben auch bessere Karten“ (I_34_Me, 195–196).

Während bei einem dualen Studium durchaus auch Bewerber jenseits der Kreisgrenze eine Chance haben, ist dem Unternehmen daran gelegen, seine zukünftigen Mechatroniker und Mechatronikerinnen aus dem regionalen Umfeld zu akquirieren. Auffallend ist die Parallele zu I_19_In, 70 hinsichtlich der Argumentation gegenüber Bewerbern aus Nord- und Ostdeutschland: Beide Unternehmen sehen für sich keinen Vorteil in der Vergabe eines Ausbildungsplatzes an Bewerber, die eine mehrere hundert Kilometer weite Distanz zu überbrücken bereit sind. Über die Herkunftsfrage hinaus scheinen in solchen Fällen auch die jeweiligen Qualifikationen des Bewerbers keine Rolle mehr zu spielen.

Eine vergleichbare Einschätzung findet sich in I_35_Me; Bewerber mit regionalem Bezug genießen eindeutig einen Standortvorteil. Die Ausbildungsleitung geht sogar so weit zu sagen, dass bei Bewerbern aus entfernt liegenden Orten Rückschlüsse auf deren dortigen Misserfolg bei der Bewerbung gezogen werden können. Bei diesen Bewerbern zeigt sich das Unternehmen dann besonders zurückhaltend (I_35_Me, 264–268).

62 Beim dualen Studium basiert die Berufsausbildung auf den beiden Säulen Betrieb und Duale Hochschule Baden-Württemberg.

Der Ausbildungsverantwortliche in I_52_Me äußert sich nicht direkt zur Frage, aus welchem Umkreis Bewerberinnen und Bewerber gewonnen werden. Unabhängig davon zeichnet sich jedoch ab, dass es im Unternehmen sehr gern gesehen ist, wenn die Mitarbeiter ortsunabhängig beziehungsweise im Zuge des beruflichen Fortkommens bereit sind, einen Wohnortwechsel in Kauf zu nehmen. Der Ausbildungsleitung geht es wohl nicht darum, eine reisefreudige Belegschaft zusammenzustellen, sondern Personal zu rekrutieren, das die nötige räumliche Flexibilität zur Expansion des Unternehmens mitbringt (I_52_Me, 144).

Aus der Analyse der inhaltsanalytisch relevanten Nennungen zu ökonomischen und/oder unternehmenskulturellen Aspekten ergibt sich, dass die Dimension der betrieblichen Logiken im Auswahlverfahren für Mechatroniker von großer Relevanz ist.

4.2.3 Betriebliche Logiken in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker

Wie in der Fallgruppe der Mechatroniker äußern sich auch bei den Feinwerkmechanikern sämtliche Probanden zu Überlegungen ökonomischer und/oder unternehmenskultureller Herkunft. Es kann daher von einer grundsätzlichen Relevanz jener Aspekte für die Fallgruppe ausgegangen werden.

Die Analyse des Datenmaterials zeigt, dass sich die Mehrheit aller inhaltsanalytisch relevanten Nennungen mit Aspekten der Persönlichkeit des Bewerbers befasst; vor allem ‚Auftreten und Kommunikationsverhalten‘ ist eine besonders stark besetzte Unterkategorie. Des Weiteren hat in dieser Fallgruppe die ‚Größe des Betriebs‘ Auswirkungen auf die Auszubildendenrekrutierung. Mehrheitlich haben die Probanden recht präzise Vorstellungen von einem passenden Feinwerkmechaniker oder einer passenden Feinwerkmechanikerin. Lediglich in I_39_Fe_230 und in I_54_Fe_229 wird von einem diffusen ‚Bauchgefühl‘ gesprochen:

Die folgende Übersicht zeigt, welche Elemente einer Organisations- respektive Unternehmenskultur in den Interviews thematisiert werden:

Tab. 45: Betriebliche Logiken in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker

Textbezeichnung	Thematisierte Elemente einer Organisations-/Unternehmenskultur	Beschäftigtengrößeklasse
I_16_Fe	<ul style="list-style-type: none"> • Personalplanung • Persönlichkeit des Bewerbers • Anforderungen einer betrieblichen Welt 	05
I_17_Fe	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen einer betrieblichen Welt • Personalplanung • Größe des Betriebs • Persönlichkeit des Bewerbers 	04
I_20_Fe	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeit des Bewerbers 	04
I_36_Fe	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen einer betrieblichen Welt • Personalplanung • Größe des Betriebs • Persönlichkeit des Bewerbers 	05
I_38_Fe	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeit des Bewerbers • Personalplanung • Größe des Betriebs • Anforderungen einer betrieblichen Welt 	04

Textbezeichnung	Thematisierte Elemente einer Organisations-/Unternehmenskultur	Beschäftigtengrößenklasse
I_39_Fe	<ul style="list-style-type: none"> • Personalplanung • Persönlichkeit des Bewerbers • Anforderungen einer betrieblichen Welt 	05
I_40_Fe	<ul style="list-style-type: none"> • Personalplanung • Größe des Betriebs • Persönlichkeit des Bewerbers • Anforderungen einer betrieblichen Welt 	05
I_42_Fe	<ul style="list-style-type: none"> • Personalplanung • Größe des Betriebs • Anforderungen einer betrieblichen Welt • Persönlichkeit des Bewerbers 	01
I_45_Fe	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeit des Bewerbers 	04
I_46_Fe	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen einer betrieblichen Welt • Persönlichkeit des Bewerbers 	06
I_48_Fe	<ul style="list-style-type: none"> • Größe des Betriebs • Anforderungen einer betrieblichen Welt • Personalplanung • Persönlichkeit des Bewerbers 	04
I_50_Fe	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeit des Bewerbers • Anforderungen einer betrieblichen Welt 	06
I_53_Fe	<ul style="list-style-type: none"> • Personalplanung • Größe des Betriebs • Persönlichkeit des Bewerbers 	03
I_54_Fe	<ul style="list-style-type: none"> • Größe des Betriebs • Anforderungen einer betrieblichen Welt • Persönlichkeit des Bewerbers 	04
I_55_Fe	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen einer betrieblichen Welt • Größe des Betriebs • Personalplanung • Persönlichkeit des Bewerbers 	02
I_57_Fe	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen einer betrieblichen Welt • Personalplanung • Persönlichkeit des Bewerbers 	07
I_58_Fe	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen einer betrieblichen Welt • Personalplanung • Größe des Betriebs • Persönlichkeit des Bewerbers 	06
I_59_Fe	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeit des Bewerbers • Personalplanung 	05
I_60_Fe	<ul style="list-style-type: none"> • Größe des Betriebs • Persönlichkeit des Bewerbers • Regionale Verortung • Anforderungen einer betrieblichen Welt 	06

Textbezeichnung	Thematisierte Elemente einer Organisations-/Unternehmenskultur	Beschäftigtengrößenklasse
I_61_Fe	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen einer betrieblichen Welt • Persönlichkeit des Bewerbers 	09
I_63_Fe	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeit des Bewerbers 	05
I_64_Fe	<ul style="list-style-type: none"> • Regionale Verortung • Persönlichkeit des Bewerbers • Anforderungen einer betrieblichen Welt 	05
I_66_Fe	<ul style="list-style-type: none"> • Personalplanung • Regionale Verortung • Persönlichkeit des Bewerbers • Anforderungen einer betrieblichen Welt 	05

Bei der Verteilung fällt auf, dass die Kategorie ‚Prozessmanagement‘ nicht besetzt ist. Das heißt nicht, dass die Frage der Ausgestaltung betrieblicher Arbeitsabläufe in der Fallgruppe der Feinwerkmechaniker generell keine Rolle spielt, jedoch ist davon auszugehen, dass sie die Organisation und Logik betrieblicher Rekrutierungsentscheidungen in Bezug auf Auszubildende nicht tangiert. Im Folgenden wird, wie in den beiden vorhergehenden Fallgruppen, die inhaltliche Ausprägung der Kategorien beleuchtet.

4.2.3.1 Anforderungen einer betrieblichen Welt in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker

Die ‚Anforderungen einer betrieblichen Welt‘ werden in 18 von 23 Interviews thematisiert und umfassen folgende Aspekte: Bereitschaft des Bewerbers zur Ein- und Unterordnung, flache Hierarchien, örtliche Nähe zwischen Auszubildenden und Mitarbeitern, Leistungs- und Kundenorientierung, Akzeptanz betriebsspezifischer Besonderheiten, Identifikation mit dem firmengeschichtlichen Hintergrund und seinen Wirkungsprinzipien sowie der Umgang mit einer erfahrenen Belegschaft.

- **Bereitschaft des Bewerbers zur Ein- und Unterordnung:** Bei allen Nennungen in I_16_Fe, I_38_Fe, I_48_Fe, I_54_Fe, I_55_Fe und I_64_Fe zeichnet sich ab, dass nur solcherlei Bewerber erwünscht sind, die die Bereitschaft signalisieren, in einen Lernprozess eintreten und sich in ein betriebliches Gefüge einordnen zu wollen. Das fängt bereits beim Sauberhalten des Arbeitsplatzes an:

B: „Ja, was heißt Sauberkeit und Ordnung? Das ist ja was, das müssen wir denen beibringen, dass sie hier putzen müssen, das ist eigentlich auch ein bisschen Gängelung, aber das müssen die lernen, dass man auch seinen *Dreck wieder wegräumt*. Den Arbeitsplatz, ha ja. Und dass man sich auch *nicht zu schade ist*, mal den *Boden zu kehren*, was man daheim *vielleicht gar nicht* machen muss, weil die Mama da ist. Also das sind so Sachen“ (I_16_Fe, 448).

Kern der betrieblichen Anforderungen ist die Lernbereitschaft. Vom Bewerber wird erwartet, dass er oder sie sich zunächst während der Ausbildung im Auftreten zurücknimmt und sich auf die Rolle als Lernender besinnt (I_55_Fe, 242–246).

Ein zu ausgeprägtes Selbstbewusstsein wird dabei eher als problematisch betrachtet:

B1: „Das hat nichts mit Extrovertiertheit oder Introvertiertheit zu tun. Im Endeffekt, wenn jemand *zu sehr* von sich selbst überzeugt ist, „ich kann das alles schon“, dann deutet das darauf hin, dass man da später Probleme bekommt“ (I_64_Fe, 354).

Insgesamt sollte der Kandidat über eine Anpassungsfähigkeit verfügen, die ihm die Integration in das Unternehmen erleichtert – vor allem, wenn sich dieses, wie im vorliegenden Fall, als große „Familie“ betrachtet. Kritik zu formulieren ist durchaus angebracht, allerdings mit dem Gespür für das richtige Maß:

B: „Der muss sich einfach *anpassen, eingliedern* in unsere *Familie*, sage ich mal. So einen *Quertreiber* kann ich *nicht* brauchen. Es darf aber jeder seine Meinung äußern, aber in einem *normalen Maß*, so wie ich kritisieren darf“ (I_48_Fe, 216).

Zur betrieblichen Integrationsfähigkeit gehört auch, dass der Bewerber das Verhältnis zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgeber nicht prinzipiell in Frage stellt:

B: „Also wenn es einer ist, wo man gleich merkt am..., ja, er ist gegen Arbeitgeber eingestellt oder Arbeitgeber sind nur, äh, nützen die Mitarbeiter nur aus oder so was, das hört man dann im Gespräch heraus, deswegen sind auch die Eltern wichtig, wie da die Einstellung ist. Und, also wenn dann einer so ein Querulant wird mit der Zeit, das hat dann keinen Wert“ (I_54_Fe, 215).

An diesem Punkt wird erkennbar, wie bedeutsam die Haltung des Elternhauses gegenüber dem Wirtschaftssystem werden kann. Was die Bereitschaft eines Auszubildenden zur Ein- und Unterordnung anbelangt, wird somit erwartet, dass dieser

- Arbeiten oder Dienste übernimmt, die eventuell mit der ihm bekannten häuslichen Rollenverteilung konfiglieren,
 - sich in die Rolle als Lehrling einfügt,
 - aufnahmefähig ist,
 - das Fachwissen erfahrener Mitarbeiter einholt,
 - etablierte Regeln im Betrieb anerkennt,
 - die Weisungsbefugnis des Arbeitgebers akzeptiert,
 - sein eigenes Leistungsvermögen im Hinblick auf eine Entwicklungsperspektive beurteilt und
 - Kritik am Ausbildungsunternehmen mit Bedacht formuliert.
- **Flache Hierarchien:** Von Strukturen flacher Hierarchien wird in I_48_Fe, I_53_Fe, I_54_Fe und in I_57_Fe gesprochen, wobei jeweils andere Schwerpunkte gesetzt werden. In I_48_Fe ermöglicht eine flache Hierarchie zum Beispiel einen besonderen Umgang mit Disziplinfraßen. Der betreffende Proband berichtet von einem Auszubildenden, der zumeist zu spät zum Berufsschulunterricht erscheint. Da sowohl zwischen dem Unternehmen und der Berufsschule als auch zwischen der Geschäftsführung und dem Erziehungsberechtigten direkte Kontakte bestehen, wird das Fehlverhalten des jungen Mannes unmittelbar zwischen den Beteiligten erörtert. Daraus resultierende Lösungswege können sofort umgesetzt werden, da Elternhaus, Betrieb und Berufsschule Absprachen treffen. Eine solche erzieherische Leistung des Ausbildungsbetriebes lässt sich jedoch nur deshalb realisieren, weil die Geschäftsführung in unmittelbarem Kontakt mit dem Auszubildenden steht, spricht, dessen Verhalten beobachtet und dann dementsprechend reagiert:

B: „[...]Wir haben da schon Kontakt, nicht den großen Dienstweg, mit schriftlich, sondern der,[Berufsschullehrer, Erg. T.L.] ruft an, he, dein Stift kommt dauernd zu spät – guck nach ihm!

I: Schule und Betrieb gehen also ineinander?

B: Ja. Ich glaube, wir sind der *einzigste Kreis*, wo das *so gut funktioniert*“ (I_48_Fe, 130–132).

Das entsprechende Unternehmen geht sogar noch einen Schritt weiter und versteht sich als „eine große Familie“, daher wird die Frage einer „Mitgliedschaft“⁶³ besonders sorgsam angegangen, das heißt, die Berechtigungen hierfür sind andere als bei einem Unternehmen, das keine familiären Strukturen zu pflegen gewillt ist:

B: „Ja. Wissen Sie, was ich dazu sagen muss zu den ganzen Auszubildenden, wir sind *wie eine große Familie in unserem Betrieb*. Und wenn Sie in Ihrer Familie einen reinlassen, dann schauen Sie auch dreimal. In einem Großbetrieb ist das doch egal, ob da ein Blinder mehr oder weniger mitrennt“ (I_48_Fe, 194).

In I_53_Fe wirkt sich eine flache Hierarchie auf die Frage aus, inwiefern einem Auszubildenden eine außergewöhnliche Unterstützung zuteil werden kann. Wiederum ist die Geschäftsführung mangels dazwischenliegender Hierarchiestufen unmittelbar für den Auszubildenden verantwortlich. Im vorliegenden Fall wird sogar der Sohn der Geschäftsführung in die Pflicht genommen, indem dieser einem Auszubildenden innerbetrieblichen Nachhilfeunterricht in Mathematik erteilt (I_53_Fe, 175).

Der Ausbildungsbetrieb fungiert quasi als Unterstützungssystem und kann sich somit auch Bewerberinnen und Bewerbern widmen, die ohne eine solche Fördermaßnahme geringe Chancen auf eine Aufnahme in den Ausbildungsmarkt hätten:

I: „Aber das kann einer, der 50 oder 100 Leute hat, wahrscheinlich nicht bei jedem leisten?“

B: Nein, das funktioniert dort nicht. Ganz klar. Ich meine, so einen kann man hier hereinnehmen, immer wieder mal einen. Wie Sie schon da in dem Artikel gelesen haben, war ich ja selbst so ein Kind früher, ja, und deshalb habe ich auch da dem Zeitungsmann gesagt, ich habe früher auch die Chance gehabt und die möchte ich immer wieder mal weitergeben, ja“ (I_53_Fe, 88–89).⁶⁴

I_54_Fe thematisiert einen anderen Aspekt flacher Hierarchien. Hier geht es um die Frage, wie ein Auszubildender in das tägliche Arbeitsaufkommen eingebunden wird und wie eigenverantwortlich während der Ausbildung gearbeitet wird. Es ist die Geschäftsführung selbst, die dem Auszubildenden einen Arbeitsauftrag erteilt und gegebenenfalls zusammen mit einem Mitarbeiter über dessen Ausführung wacht (I_54_Fe, 619).

Für den Ausbildungsverantwortlichen in I_57_Fe ergibt sich aus dem Prinzip des ‚lean management‘ die Notwendigkeit, mehr in Teamstrukturen zu denken und zu arbeiten. Die Folge ist, dass beim Bewerber nach „Schnittstellen“ mit den bereits vorhandenen Teammitgliedern gesucht wird:

I: „Inwiefern spielt die Firmenphilosophie oder die Unternehmenskultur bei Ihrer Bewerberauswahl eine Rolle?“

B1: Kann man schwerlich sagen. Was uns wichtig wäre ist einfach, wir haben hier *keine starken* Hierarchien, es ist ein *Teamgedanke* und der muss einfach da reinpassen in dieses bestehende Team. Klar, da schaut man auch, *welche Schnittstellen* sind da, es muss einfach diesbezüglich passen“ (I_57_Fe, 269–270).

Die Analysen deuten darauf hin, dass das Vorhandensein von spezifischen, flache Hierarchien kennzeichnende Strukturen bedeutsam für die Frage ist, welcher Bewerber/welche Bewerberin in die Firma aufgenommen wird.

⁶³ Vgl. hierzu die systemtheoretischen Ausführungen in Kapitel 2.1.3.1: Wer kommuniziert mit wem?

⁶⁴ Die im Fallbeispiel geschilderte Aufnahme des Bewerbers und die besonderen Bemühungen des Ausbildungsbetriebes wurden auch in der örtlichen Presse aufgegriffen.

- **Örtliche Nähe zwischen Auszubildenden und Mitarbeitern:** Aspekte einer räumlichen Bezogenheit von Auszubildenden und Mitarbeitern werden lediglich in zwei Interviews dieser Fallgruppe thematisiert.

In I_17_Fe wirkt sich die örtliche Nähe dergestalt aus, dass ein Auszubildender von der Geschäftsführung durchaus einmal spontan zu Tätigkeiten herangezogen werden kann, die zwar in einem fachlichen Zusammenhang zu seinen Ausbildungsinhalten stehen, aber üblicherweise nicht in seinen Aufgabenbereich fallen. Die Bereitschaft des Lehrlings, auch einmal etwas ‚über den Tellerrand der Ausbildung hinauszublicken‘, wird dabei vorausgesetzt (I_17_Fe, 184).

Der Ausbildungsverantwortliche in I_58_Fe gibt unumwunden zu, dass die Frage, wie viel Sympathie und wie viel Leistungsvermögen einen Bewerber im Auswahlverfahren voranbringen, vom Faktor der räumlichen Nähe beeinflusst wird. Je enger Auszubildende und Ausbildungsverantwortliche beieinandersitzen, desto gewichtiger scheinen ‚weiche‘ Faktoren zu werden, die sich im betrieblichen Prozess der Entscheidungsfindung einer unmittelbaren Kontrolle entziehen:

B: „[...] Im Endeffekt ist es so, wenn ich vier gleich Gute habe, dann entscheidet ganz klar die *Sympathie*. Ich denke, dass man das nicht ablegen kann. Das ist ganz klar. Ich bin mit den Leuten mehr oder weniger drei Jahre *sehr eng* zusammen, ich möchte mit keinem zusammen sein, den ich nicht leiden kann. Also hier sind nur Leute, die ich auch leiden kann“ (I_58_Fe, 282).

Mit anderen Worten, räumliche Nähe erfordert Sympathie zwischen den Betriebsangehörigen – mit dem Problem, dass dadurch ein Auswahlkriterium implementiert wird, das aus der Perspektive des Erziehungssystems nicht bearbeitbar ist. Wann immer und soweit mit dem Sympathiefaktor gerechnet wird, läuft die Schule mit ihren diversen Vorbereitungen auf die Berufswelt ins Leere.

- Auch die **Leistungs- und Kundenorientierung** ist von Relevanz: Aspekte der Leistungs- und Kundenorientierung werden in I_36_Fe, I_39_Fe, I_42_Fe, I_46_Fe, I_59_Fe, I_61_Fe und in I_66_Fe thematisiert.

Das Unternehmen in I_42_Fe argumentiert vor dem Hintergrund hoher Materialkosten und gibt damit eine Antwort auf die Frage, warum eine Leistungs- und Kundenorientierung prinzipiell vonnöten ist:

B: „[...] Wir haben ja sehr genaue Teile und sehr teure Teile. Wenn jetzt ein Rohmaterial schon 300 Euro kostet, dann kann er nicht sagen, jetzt machen wir mal drei Versuchsteile, bis man dann das vierte verkaufsfertig hinkriegt. Da hätte man ja schon um 900 Euro praktisch Material in den Sand gesetzt, das kann man sich natürlich nicht leisten“ (I_42_Fe, 117).

Ähnlich verhält es sich mit den eingesetzten Werkzeugen:

B: „Also nicht bloß Materialien, auch Werkzeuge sind teuer. Also Fräsen kosten unter Umständen auch gleich 70 Euro.

I: Eine CNC-Maschine kostet circa?

B: Die kostet auch 150 000 Euro.

I: Mhm.

B: Also wenn da eine Fehlbedienung ist oder so was, gut, dann hat die Maschine natürlich keinen Totschaden, aber trotzdem muss man da sorgfältig und zuverlässig damit umgehen können“ (I_42_Fe, 119–123).

Was meinen die Betriebe der Fallgruppe Feinwerkmechaniker, wenn von einer Leistungsorientierung die Rede ist? Ein zentrales Erfordernis der Fallgruppe ist, dass bei Bedarf ohne Widerwillen länger gearbeitet wird:

B: „Dass er bereit ist, mal zehn Minuten länger da zu bleiben, wenn etwas eilt. Dass er dann einfach sagt: ‚Ja, gut, ist okay.‘“ (I_39_Fe, 226)

Dazu gehören auch Belastbarkeit im Sinne von wenig Krankheitstagen und Fleiß:

B: „[...] Dann *Belastbarkeit* im Sinne, ob einer immer recht schnell krank macht. Dann *Fleiß*. Das merkt man im ersten Jahr relativ schnell, lässt er pünktlich immer den Griffel fallen oder bleibt er auch mal eine halbe Stunde länger, wenn irgendwas fertig gemacht wird. Solche Dinge“ (I_59_Fe, 230).

Die Geschäftsführung in I_36_Fe verweist darüber hinaus auf Einflüsse durch das Elternhaus, wonach es für Bewerber, deren Eltern in Großunternehmen beschäftigt sind, zuweilen überraschend ist zu hören, dass im Unternehmen eine 40-Stunden-Woche praktiziert wird. Bewerber, die sich mit derlei Arbeitsbedingungen nicht einverstanden erklären können, scheiden aus dem weiteren Auswahlverfahren aus:

B: „[...] Aus *manchen* Elternhäusern – wenn der Vater jetzt schon bei (Firmenname) arbeitet, ich will das jetzt nicht an (Firmenname) festmachen, also einfach in einem *größeren* Betrieb arbeitet –, die haben manchmal doch *andere Vorstellungen*. Die sagen dann, was, 40-Stunden-Woche oder dass man *samstags* arbeiten muss, ach, das gibt's doch nicht. Naja, ich will jetzt nicht sagen, alle aus Großbetrieben sind gleich, aber die kriegen es von den *Eltern* letztlich *vorgelebt* und haben die Erfahrung und dann denken die, ja gut, das müsste überall so sein“ (I_36_Fe, 295).

Eine Orientierung am Kundenauftrag bestimmt darüber, welche Arbeitsweise gerade vorherrschend ist. Für den künftigen Feinwerkmechaniker kommt es darauf an, seine Fertigkeiten sowohl in der Einzel- als auch in der Gruppenarbeit auszubilden. Da kundenauftragsbezogen gearbeitet wird, richtet sich eine methodische Schulung stets an den Gegebenheiten der momentanen Auftragslage aus. Hinzu kommt, dass der Auszubildende nach Möglichkeit stets gewinnbringend eingesetzt werden sollte – Leerlaufzeiten werden, wenn möglich, vermieden:

B: „Ja, gut, wir können ja hier gar nicht auswählen. Also wenn ich der Einzige bin und der Lehrling ist noch da, dann kann er gar nicht auswählen. Man muss gucken, was für Kundenaufträge da sind und kundenauftragsbezogen gibt es dann Einzelarbeiten“ (I_42_Fe, 261).

Die Orientierung an der Kundschaft betrifft auch die interne Aufgabenverteilung innerhalb der Belegschaft. Das Berufsbild des Feinwerkmechanikers war bislang schwerpunktmäßig auf eine Tätigkeit als Facharbeiter ausgerichtet. Da mittlerweile die Kommunikation mit der Kundschaft einen immer größeren Stellenwert einnimmt, ist auch zu berücksichtigen, dass ein Feinwerkmechaniker bei entsprechender Eignung mit Führungsaufgaben konfrontiert wird:

B: „Also ein Feinwerkmechaniker sollte eigentlich dicke Bretter bohren können, das heißt also, es müsste eigentlich mehr dieser Typ sein, der in sich ruht und seine Sache macht. Aber natürlich braucht es auch das Auftreten gegenüber der Kundschaft. Da gibt es Führungsaufgaben, in die die Leute hineinwachsen. Da haben wir dann wieder Meister und dort in die Sache, da müssen sie sich wieder in eine andere Richtung entwickeln, ja“ (I_66_Fe, 353).

- Einige Unternehmen machen auf die **Akzeptanz betriebsspezifischer Besonderheiten** aufmerksam. Für die Geschäftsführung in I_17_Fe und I_20_Fe beispielsweise spielt die Geschlechterfrage eine wichtige Rolle. Beide Unternehmen verweisen auf die einschlägigen gesetzlichen Bestimmungen während der Zeit des Mutterschutzes und danach, die einen Kostenfaktor darstellen. Da die Ausbildung an sich bereits relativ hohe Kosten verursacht, wird nach Ende der Lehrzeit Wert auf eine lange Arbeitsverfügbarkeit gelegt. Damit ergeben sich bei Ausfall der Arbeitskraft insbesondere für einen kleineren Betrieb Einschränkungen:

B: „[...] Wie macht man das mit dem Mutterschutz? Gut, das ist heutzutage auch bei Männern zum Teil der Fall, die daheim bleiben dürfen, können, sollen, das ist jetzt nicht unbedingt, aber *in der Regel* ist es halt *doch noch so*, dass die Frau daheimbleibt. Und dann muss man halt drei Jahre so einen Job bereithalten, ja, was macht man da? Ich kann ja keinen Neuen einstellen und, ich sag mal, das ist immer so ein *Risiko* für einen kleinen Betrieb. Da ist einfach die Gesetzgebung dran schuld“ (I_17_Fe, 225).

Auch wenn anzunehmen ist, dass das Unternehmen von der grundsätzlichen Leistungsfähigkeit von Mädchen überzeugt ist, weil

B: „[...] die einfach im Moment gerade mehr Interesse zeigen, konzentrierter sind, lockerer schaffen, mehr Eifer haben, [...]“ (I_17_Fe, 227),

so scheitert die Planung an der späteren Umsetzbarkeit nach Ende der Ausbildung. Die Geschäftsführung in I_17_Fe stellt einen Vergleich zum Leiter der Ausbildungswerkstatt eines Großunternehmens her, der sich nach der Ausbildung nicht um den weiteren Verbleib der jungen Facharbeiterinnen zu kümmern braucht:

B: „Das ist interessant, bloß, wir können es einfach faktisch nicht umsetzen. Wir können es nicht nutzen, wenn halt (.). Er [der Ausbildungsleiter eines Großunternehmens, Erg. T.L.] ist begrenzt auf seine Lehre, er hat vier Jahre die Leute unter sich und dann gibt er sie ins Werk ab. Er wird gemessen an den Noten oder an dem Spiegel. Für ihn ist das natürlich einfach zu sagen, wir haben hier zehn Mädchen und hier zehn Jungs, und die setzen meinen Schnitt gleich mal um eine Note höher. Da bin ich natürlich fein raus. Wie das nachher im Betrieb aussieht, da muss er sich faktisch nicht drum kümmern, weil da kann keiner kommen und sagen, hey du, wir können nicht so viele Mädchen nehmen. Da kann er dann sagen, Grundgesetz, Diskriminierung und so weiter. *Der* könnte sich da fein rausreden, bei *mir* ist das ein Problem“ (I_17_Fe, 229).

Als betriebspezifische Besonderheit ist auch die Arbeitszeitgestaltung zu sehen. Die Geschäftsführung in I_36_Fe hat sich nach Abstimmung mit der Handwerkskammer aus Gründen der Flexibilität entschieden, die Auszubildenden einmal pro Monat zur Samstagsarbeit heranzuziehen (I_36_Fe, 302–307). Die Auszubildenden werden hierüber vor Beginn der Ausbildung informiert, mit ihrer Zustimmung wird jedoch gerechnet.

Eine weitere firmenspezifische Besonderheit ergibt sich aus I_40_Fe. Die Geschäftsführung präferiert Bewerberinnen und Bewerber, die bei der freiwilligen Feuerwehr aktiv sind. Auf die Nachfrage der Interviewerin, warum gerade die Feuerwehr den Vorzug erhalte, folgt die Antwort:

B: „Weil die immer eine Ersthelferausbildung haben, und Sie brauchen ja diese Ersthilfe im Betrieb, die Sie angeben müssen. Die werden ständig nachgeschult“ (I_40_Fe, 218).

Die Geschäftsführung in I_48_Fe argumentiert von den täglichen Anforderungen her. Für sie ist es unabdingbar, dass die Auszubildenden zu selbstständiger und eigenverantwortlicher Arbeit befähigt werden. Da sich die spätere Facharbeitertätigkeit bevorzugt an einer Maschine in Einzelarbeit vollziehe, werde schon während der Ausbildung besonderes Augenmerk auf diese methodische Form gelegt:

B: „Ich würde Wert legen auf Einzelarbeit, aber das ist jetzt von meinem Betrieb.

I: Warum?

B: Weil der nachher auch *alleine arbeiten* muss und entscheiden, der arbeitet ja nicht im Team. In *meinem Betrieb* arbeitet er *nicht im Team*, da muss er alleine entscheiden. Der fragt vielleicht manchmal seine Kollegen, wie man das und das macht, aber das ist eigentlich nicht üblich. Ich will *selbständige und selbstbewusste Kerle*, die nachher ihren Job können“ (I_48_Fe, 400–402).

Auch bei dem Unternehmen in I_61_Fe werden die fachlichen Anforderungen in den Mittelpunkt der Überlegungen gestellt. Von den künftigen Auszubildenden wird erwartet, dass sie bereit sind, sich auf diese besonderen Anforderungen einzulassen:

- B2: „Die Teile, die wir herstellen, sind so fein und genau, dass er *ohne Ordnung und ohne Sauberkeit*, dass er die *nicht herstellen* kann. Wir arbeiten mit sehr großen Maschinen, mit riesigen Ölmengen und trotzdem muss die Maschine so sauber sein, das geht ja schon fast in Richtung Medizintechnik.
 I: Das habe ich neulich schon mal gehört.
 B2: Und dementsprechend werden die natürlich auch über dreieinhalb Jahre hinweg *erzogen bei uns*. Das ist natürlich erstmal schon eine *Umstellung*, wenn die zu uns kommen“ (I_61_Fe, 384–386).

- In puncto **Identifikation mit dem firmengeschichtlichen Hintergrund** und seinen Wirkungsprinzipien gibt es zwei inhaltsanalytisch relevante Nennungen:

Die Firmenleitung in I_58_Fe verortet sich als „schwäbisch-mittelständisches“ Unternehmen, das an „traditionellen“ Werten festhält und diese auch in den Auswahlentscheidungen verankert. Wie der Interviewausschnitt zeigt, grenzt sich der Ausbildungsverantwortliche von dieser Perspektive zwar persönlich ab, trägt jedoch qua dokumentierter Mitgliedschaft, das heißt Firmenzugehörigkeit, trotzdem jene Basisannahmen der Organisationskultur zumindest teilweise mit:

- I: „Inwiefern spielt die Firmenphilosophie oder die Unternehmenskultur bei der Bewerberauswahl eine Rolle?
 B: (nickt zustimmend) Mein Chef stellt das immer ein bisschen in den Vordergrund, dass wir ein *schwäbisches mittelständisches* Unternehmen sind. Ich kann das zum Beispiel nicht leiden – Schwaben sind Spießer. Das kommt natürlich dann auch in dem *Gespräch* immer wieder durch, dass wir auf so traditionelle Werte Wert legen“ (I_58_Fe, 291–292).

Auf die Frage, worin jene traditionellen Werte bestehen, folgt eine Präzisierung:

- B: „Gerade Pünktlichkeit oder dass die Eltern *nicht* geschieden sind, das „Wie“ ich überhaupt ankomme.
 I: Das Familienleben?
 B: Genau, der familiäre Hintergrund und dass man die schulische Laufbahn auf *einmal* durchgezogen hat und nicht über zig Umwege. Da legt *er* mehr Wert drauf“ (I_58_Fe, 294–296).

Bewerberinnen und Bewerber, die mit ihrer Biografie und ihrem schulischen Werdegang nicht in jenes Bild der Geschäftsleitung zu passen scheinen, werden für das weitere Auswahlverfahren keinen Vorteil mitbringen.

Die Perspektive in I_59_Fe lenkt den Blick auf die Wirkungsprinzipien eines Unternehmens, das von einer Frau gegründet wurde und dessen Leitung seitdem auch in weiblichen Händen liegt. Aufgrund der Interviewaussage ist davon auszugehen, dass das Selbstverständnis eines Bewerbers, das von häuslichen patriarchalen Strukturen geprägt ist, mit der weiblichen Führungsspitze jenes Unternehmens konfligieren wird:

- B: „Ja, okay. Also bei dem war es eben so, da hat man ganz klar rausgehört, dass er von zuhause aus so erzogen wird, dass erst der *Vater* kommt, dann kommt der *Sohn* und dann kommt die *Mutter*. Nachdem *dieser Betrieb hier* von einer Frau geführt wird, ist so etwas natürlich für uns nicht geeignet“ (I_59_Fe, 154).

- **Umgang mit erfahrener Belegschaft:** Die Nennungen in I_17_Fe, I_39_Fe, I_54_Fe und in I_59_Fe unterstreichen, wie wichtig es den Befragten ist, dass der Bewerber mit den bereits vorhandenen Betriebsangehörigen einen guten Umgang pflegt.

Die Geschäftsführung in I_17_Fe gibt einen Einblick in ihre Belegschaft, die sich durch eine große Heterogenität auszeichnet:

B: „Ja, also wir haben ein *buntes* Feld draußen, das heißt, bei uns passt eigentlich relativ viel rein. Vom Zeugen Jehova über den 50-jährigen Single bis zum geschiedenen Familienvater, der für drei Kinder und eine Frau zahlen muss. [...] Also, wir haben hier alles“ (I_17_Fe, 156).

Ein Bewerber sollte es in diesem Fall verstehen, sich an sehr unterschiedliche Unternehmensmitarbeiter anpassen zu können.

Ähnlich wird auch in I_54_Fe argumentiert:

B: „Am meisten ist er an seinem Arbeitsplatz, aber mit seinen Kollegen muss er klarkommen. Er muss reinpassen in den Betrieb, muss mit seinen Kollegen klarkommen“ (I_54_Fe, 213).

Der Ausbildungsverantwortliche in I_59_Fe erklärt, worin sich ein guter Umgang miteinander zeigt:

B: „[...]Eher wichtig ist mir, dass sie im Umgang miteinander und im Umgang mit den anderen Mitarbeitern *fair* und *ehrlich* sind“ (I_59_Fe, 244).

4.2.3.2 Persönlichkeit des Bewerbers in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker

Aspekte der Persönlichkeit des Bewerbers werden in sämtlichen Interviews der Fallgruppe Feinwerkmechaniker thematisiert, was ihre hohe Relevanz belegt.

- **Auftreten und Kommunikationsverhalten:** Alle Befragten äußern sich zum Auftreten und zum Kommunikationsverhalten ihrer Bewerber, wenngleich es drei ‚Außenseiterpositionen‘ gibt, die im Folgenden erläutert werden:

Für die Geschäftsleitung in I_42_Fe, 109 zum Beispiel ist die Bewerberpersönlichkeit „eigentlich fast uninteressant“, denn der Auszubildende „soll die Arbeiten sauber erledigen und das ist wichtig“. Anstatt einer Persönlichkeitsorientierung steht die Aufgabenorientierung im Vordergrund.

Auch die Geschäftsleitung in I_48_Fe zeigt sich zurückhaltend in der Formulierung von Präferenzen. Über die vielen Ausbildungsjahre hinweg habe man einen großen Erfahrungsschatz angesammelt, vor dessen Hintergrund davon ausgegangen wird, dass sich die Bewerber im Auswahlverfahren ohnehin in einem möglichst guten Licht präsentieren möchten (I_48_Fe, 209–212).

Einen Perspektivenwechsel nimmt das Unternehmen in I_53_Fe vor. Anstatt aus Unternehmenssicht spezifische Ansprüche an die Kommunikation zu stellen, wird versucht, vom Blickwinkel des Auszubildenden her zu denken:

B: „Nein, die sollen sich wohl fühlen. Ja, also das ist mir wichtiger, wenn sie sich wohlfühlen. Die Mitarbeiter, die sich wohlfühlen, oder Azubis, die arbeiten auch besser und interessierter“ (I_53_Fe, 185).

Jenseits von diesen drei Einzelpositionen nennen die Befragten Aufgeschlossenheit, Ehrlichkeit, Fleiß, Freundlichkeit, Interesse, Zuverlässigkeit, Belastbarkeit, Ausdauer, Höflichkeit, Loyalität als zentrale Eigenschaften, die ein Bewerber mitbringen sollte (z.B. I_16_Fe, 186; I_36_Fe, 286; I_57_Fe, 272; I_59_Fe, 230; I_63_Fe, 218; I_64_Fe, 351; I_66_Fe, 355, 357). Ob er oder sie introvertiert oder eher extrovertiert auftreten sollte, wird uneinheitlich beurteilt. Die Geschäftsführung in I_40_Fe zum Beispiel beschreibt den idealen Bewerber folgendermaßen:

B: „Ah nein, lieber ein bisschen ruhiger, das geht schon eher hin zum Introvertierten“ (I_40_Fe, 249).

Auf die Bitte hin, dies zu begründen, heißt es:

B: „[...] Also wir suchen *eher ruhige Mitarbeiter*, weil wir festgestellt haben, dass das einfach besser funktioniert, weil wir hier schon sehr unterschiedliche Charaktere haben, schon einige harte Fälle haben und diese nicht mehr suchen“ (I_40_Fe, 266).

Der Interviewausschnitt deutet an, dass das Unternehmen Personalkonflikte durch eine Belegschaft, die mehrheitlich eher in sich gekehrt ist, zu vermeiden hofft. Demgegenüber wünscht sich die Geschäftsführung in I_63_Fe Bewerber, die eine Gesprächssituation aktiv gestalten und eher nicht als introvertiert zu bezeichnen sind:

B: „Wichtig wäre mir zum Beispiel, dass er *gute* und *schlüssige Antworten* gibt auf Fragen, die wir ihm stellen, also dass er nicht da sitzt und man muss ihm quasi alles aus der Nase heraus ziehen, sondern, dass er einfach auch ein bisschen aus sich selber rausgeht. Es wäre *schade*, wenn er ein *introvertierter* Mensch wäre; es wäre besser, wenn er ein bisschen in die *extrovertierte* Richtung gehen *würde*, sage ich jetzt mal“ (I_63_Fe, 228).

Indem ein Bewerber im Auswahlverfahren, vorzugsweise beim Vorstellungsgespräch, wohl dosiert Fragen stellt und Sachverhalte erklärt, entgeht er dem Spagat zwischen zu wenig und zu viel Gesprächsbereitschaft und signalisiert obendrein Interesse an der Firma, was von den Probanden der Fallgruppe ausnahmslos positiv bewertet wird.

Optimal ist es, wenn es dem Bewerber gelingt, sich durch eigene Fragen sinnvoll in ein Gespräch einzubringen. In den Augen der Ausbildungsverantwortlichen lässt das auf eine Bereitschaft zur Reflexion schließen:

B1: „Aufgeschlossen. Auch ein bisschen *aktiv zurückfragen*, das zeigt immer *Interesse* zum Beispiel. [...] Ich würde sagen, das ist eines der *wichtigsten* Kriterien. Wenn jemand im Kopf umsetzt, dass das und das dies und jenes bedeutet und dann *aktiv zurückfragt*, dann ist der mir lieber, weil der ein bisschen *mehr nachdenkt* als einer, der alles nur hinnimmt“ (I_64_Fe, 358–361).

Sich in ein Gespräch einzubringen, bedeutet selbstverständlich auch, zu einem Thema fachwissenschaftlich etwas zu sagen zu haben. Wie das folgende Beispiel zeigt, kann ein Ausbildungsverantwortlicher auf einfache Art und Weise heraushören, ob einschlägiges Wissen vorhanden ist:

B: „[...] also man merkt relativ *schnell*, ob einer tatsächlich eine Ahnung hat von dem, was er redet oder ob er eigentlich ‚nur‘, in Anführungszeichen, ein *Schwätzer* ist. Das hört man in den ersten zehn Minuten eigentlich heraus, in welche Richtung geht der Mensch? [...] Also wenn er spezifisches *Wissen* hat und das dann auch noch *beantworten* kann, dann denke ich schon, das ist *okay*, wie er auftritt, aber wenn er halt im Prinzip *heiße Luft produziert*, dann erkennt man das auch relativ schnell an der Fragetechnik oder an der *Antworttechnik*“ (I_63_Fe, 220).

Das Fragenstellen an sich nützt somit wenig, wenn sich der Bewerber nicht gleichzeitig auch fachlich auf einigermaßen sicheren Beinen bewegt.

Mittelbar spielt auch das Elternhaus eine Rolle in den Auswahlentscheidungen, da von der Arbeitgeberseite aus angenommen wird, dass die Anpassung im Unternehmen wesentlich besser gelingt, wenn der Bewerber bereits aus einem elterlichen Betrieb stammt:

B: „Gut, es ist natürlich (,) erwünscht ist es zwar nicht, aber wenn Leute zum Beispiel selbst aus einem Handwerksbetrieb oder einem Betrieb zu Hause kommen, wo man merkt, aha, der hat schon irgendetwas mitgemacht“ (I_60_Fe, 205).

In den Fertigungsabteilungen sind in der Regel mehrere Nationalitäten vertreten, was vom Auszubildenden eine Anpassungsleistung erfordert. Das Unternehmen in I_46_Fe weist hierauf gezielt hin:

B: „Er sollte zumindest mal *gute soziale Kompetenzen* haben. Dadurch, dass sie dann nachher in der Fertigung sind, wo dann doch schon *die eine oder andere Nationalität vertreten ist*, sollte man schon *so weit gereift sein*, dass man sich da *nicht unbedingt* ins Fettnäpfchen setzt“ (I_46_Fe, 214).

Ein Anliegen, das immer wieder artikuliert wird, sind korrekte Umgangsformen (z.B. in I_36_Fe, 286; I_50_Fe, 366; I_54_Fe, 209; I_55_Fe, 226; I_58_Fe, 274; I_60_Fe, 276). Konkret erwarten die Probanden Folgendes:

- pünktlich zum vereinbarten Termin da sein,
- einen Blickkontakt herstellen und aufrechterhalten,
- die Hand reichen,
- sich vorstellen mit vollständigem Namen,
- den Gesprächspartner mit vollständigem Namen begrüßen,
- sich bedanken,
- sich verabschieden.

Manche Ausbildungsverantwortlichen lassen sich unter Umständen von ihren Mitarbeitern eine Rückmeldung zum Auftreten des Kandidaten geben, wenn sie ihre eigene Sicht erweitern möchten:

B: „Ja, vom Auftreten her eine *gewisse Höflichkeit*. Die Kollegin, die das macht, kann mir schnell sagen, dass der sich sauber vorgestellt hat mit dem Namen und hat die Hand gegeben oder so was, da kriege ich von *ihr* manchmal auch schon ein *Feedback*. Vielleicht sieht man das *als Frau* auch wieder anders, ja, da sprechen wir oft auch drüber“ (I_36_Fe, 287).

Im Gespräch mit dem Ausbildungsbetrieb sollte der Bewerber zudem Entschlossenheit demonstrieren und sich im Klaren darüber sein, wohin der berufliche Weg führt. Gedankliche Unentschlossenheit in Bezug auf die spätere berufliche Tätigkeit hinterlässt einen negativen Eindruck:

B: „Wenn einer zu mir kommt und sagt, ja, gestern war ich bei (Firmenname), Bäcker gefällt mir auch, dann war ich bei (Firmenname), vielleicht lerne ich auch Fahrrad verkaufen, ich meine, der ist ein bisschen unentschlossen. Ich weiß nicht, ob ich den unbedingt brauche, weil der weiß selbst noch nicht, was er will“ (I_17_Fe, 130).

Zu einer angenehmen Kommunikation gehört auch, dass der Bewerber mittels der gängigen modernen Kommunikationsmedien für den Arbeitgeber erreichbar ist. Wenn sich Letzterer durch mehrmalige Versuche der Kontaktaufnahme einem beträchtlichen Zusatzaufwand ausgesetzt sieht, haftet dem Bewerber bereits ein negativer Ersteindruck an (I_36_Fe, 293). Dem Bewerber sollte bewusst sein, dass er oder sie durch die Art seines/ihrer Auftretens und der Kommunikation prinzipiell die Möglichkeit hat, der Geschäfts- oder/und Ausbildungsleitung Wertschätzung entgegenzubringen. Entsprechend ablehnend verläuft die Reaktion von Firmenseite, wenn ein Bewerber durch Zuspätkommen Sonderrechte für sich zu reklamieren versucht:

B: „[...]Wenn ich mit denen heute siebzehn Uhr ausmache und er meint, er müsste um achtzehn Uhr daherkommen, der hat gleich verloren. So einfach ist das, weil ich habe fünf Tage lang den Kalender von morgens bis abends voll und dann kann das nicht sein, dass ein Jugendlicher, der sich hier bewirbt, eine Stunde zu spät kommt, also der hat *schon* verloren“ (I_50_Fe, 366).

Die so häufig geforderte Belastbarkeit und Selbstständigkeit in der Arbeitsweise zeigen sich für den Arbeitgeber darin, dass der Auszubildende den Arbeitsprozess verstehen lernt, sich in den Tagesablauf integriert, wenig Krankheitstage aufweist (z.B. I_59_Fe, 230), bei einem größeren Arbeitsaufkommen freiwillig länger arbeitet und erkennt, welche Tätigkeiten als nächstes anzugehen sind (vgl. I_45_Fe, 152):

B: „Das sind jetzt die Sachen mit der Flexibilität. Bleibt er abends auch mal länger, wenn etwas fertig gemacht werden muss? Integriert er sich in den Tagesablauf? Kommt er von sich aus und fragt, wie geht es weiter? Oder muss man jedes Mal zu ihm hingehen und ihn darauf aufmerksam machen, dass er jetzt eine neue Tätigkeit aufnehmen muss? *Selbstständiges Arbeiten*, das sind so die Punkte, die für uns mit Sicherheit wichtig sind [...]“ (I_59_Fe, 242).

Ob solche Eigenschaften jedoch berufsbildspezifisch sind, ist zu bezweifeln. Entscheidungsprozesse verstehen, reflektieren und das eigene Handeln danach ausrichten, lassen sich als Ausbildungsziele genauso gut auf andere Einrichtungen und Organisationen übertragen.

- **Optisches Erscheinungsbild:** Aspekte der optischen Erscheinung werden in I_40_Fe, I_46_Fe, I_48_Fe, I_50_Fe, I_53_Fe, I_54_Fe, I_57_Fe, I_58_Fe, I_59_Fe, I_60_Fe und in I_64_Fe thematisiert. Sie konzentrieren sich auf die beiden Fragen, inwiefern das Berufsbild des Feinwerkmechanikers/der Feinwerkmechanikerin einer starken körperlichen Beanspruchung unterliegt und welche Kleidung im Rahmen des Auswahlverfahrens angemessen ist.

Mit einer einzigen Ausnahme erachten sämtliche Befragten das Vorhandensein körperlicher Kräfte als sehr bedeutsam für das Berufsbild, infolgedessen sollte ein Bewerber von kräftiger Statur sein:

B: „Ja gut, die Person muss natürlich für den Beruf geeignet sein, sie darf nicht, übertrieben gesagt, bloß 1,50 Meter groß sein und 30 Kilo haben“ (I_50_Fe, 228).

Die Geschäftsleitung in I_59_Fe äußert sich zur Frage einer körperlichen Eignung aus geschlechtsspezifischer Sicht. Das Berufsbild erfordere immer wieder den Einsatz körperlicher Kräfte; da Frauen hierbei auf technische Hilfsmittel angewiesen und somit gegenüber ihren männlichen Kollegen benachteiligt seien, erweise sich das Berufsbild insgesamt als nicht tauglich für weibliche Interessenten:

B: „[...] Das fängt bei *ganz einfachen* Dingen an, wie zum Beispiel, dass ein Schraubstock geöffnet werden muss oder dass ein Teil auf eine Maschine gehoben werden muss. Frauen brauchen immer *Hilfsmittel* um ihrer Aufgabe gerecht zu werden, und das heißt, die sind *körperlich* den Männern *schlichtweg unterlegen*“ (I_59_Fe, 290).

Die entgegengesetzte Position vertritt der Personalverantwortliche in I_58_Fe. Das Vorhandensein körperlicher Kräfte sei im Zeitalter technischer Hilfsmittel nicht bedeutsam, daher sei die Statur des Bewerbers unerheblich:

I: „Groß, klein, dick oder dünn?

B: Egal. Ich habe einen, der sieht aus wie ein Bär und das Mädchen, die wiegt unter 50 Kilo, aber das spielt überhaupt keine Rolle.

I: Also irgendwelche besonderen Kräfte?

B: Brauchen wir nicht. Alles was unten zum Heben ist, kann man mit dem Kran machen. Wie gesagt, wir sind Facharbeiter, wir müssen *nicht körperlich* arbeiten“ (I_58_Fe, 287–290).

Die Geschäftsleitung in I_20_Fe resümiert in Bezug auf die Frage nach körperlichem Einsatz:

B: „[...] Ja. Er [der Bewerber, Erg. T.L.] muss sich darüber im Klaren sein, dass er hier mit dem Kopf *und mit den Händen* schaffen muss. Ja“ (I_20_Fe, 120).

Zwischen den Befragten in I_58_Fe und in I_20_Fe/I_59_Fe zeigen sich erhebliche Differenzen in der Einschätzung der Frage, inwiefern der Einsatz körperlicher Kräfte eine notwendige Bedingung zur Ausübung des Berufsbildes ist. Möglicherweise hängen die unterschiedlichen Positionen mit den unterschiedlichen Beschäftigtengrößenklassen zusammen. Das Unternehmen in I_58_Fe (Beschäftigtengrößenklasse 06) verfügt über knapp doppelt so viele Mitarbeiter wie das Unternehmen in I_59_Fe (Beschäftigtengrößenklasse 05) und über knapp sechs Mal so viele Mitarbeiter wie das Unternehmen in I_20_Fe (Beschäftigtengrößenklasse 04). Es kann sich daher eventuell ‚leisten‘, auch weibliche Auszubildende zu beschäftigen, die bei Bedarf auf technische Hilfsmittel zurückgreifen. Diese Vermutung lässt sich jedoch aus dem vorliegenden Datenmaterial nicht stützen, da der Zusammenhang zwischen Beschäftigtengrößenklasse und weiteren Strukturmomenten nicht systematisch erhoben wurde.

Bei der Frage nach einer angemessenen Kleidung ergibt sich ein recht einheitliches Meinungsbild. Erwünscht ist saubere, gepflegte Kleidung – am besten in Form einer (Jeans-)hose mit Hemd (I_40_Fe, 258; I_54_Fe, 223; I_60_Fe, 291).

Dezenter Schmuck wird üblicherweise noch akzeptiert, während auffällige Piercings, vor allem im Gesicht, zu vermeiden sind:

B: „Er sollte also *möglichst normal* auftreten. [...] Wie gesagt, und zum Erscheinungsbild – wenn sich nicht gerade jemand das *ganze Gesicht und alles zugetackert* hat, das macht *Minus*. Wenn er zwei Ohrringle drinhat und woanders, wo man es nicht sieht (.) also die zwei Ohrringle machen uns nichts aus [...]“ (I_60_Fe, 293).

Längeres Haar ist bei den Feinwerkmechanikern im Hinblick auf Sicherheitsaspekte unerwünscht:

B: „[...] Problematisch wird es halt bei langen Haaren wegen den Maschinen. Wenn er in Bohrfutter reinkommt mit seinen Haaren (.)“ (I_46_Fe, 224).

Zur Frage, inwiefern sich vom optischen Erscheinungsbild überhaupt Schlussfolgerungen auf einen Bewerber ziehen lassen, äußern sich zwei Firmen sehr skeptisch. Die Geschäftsführung in I_48_Fe zum Beispiel misst mittlerweile dem äußeren Erscheinungsbild keine große Bedeutung mehr bei, da die Erfahrung gezeigt habe, dass der Ersteindruck täuschen könne (I_48_Fe, 210+218). Ähnlich argumentiert die Geschäftsführung in I_53_Fe, für die das äußere Erscheinungsbild oftmals nur eine Fassade darstellt, hinter die es sich zu blicken lohne (I_53_Fe, 180–183).

- **Haltung des Bewerbers:** Zu Aspekten, die die Haltung eines Auszubildenden betreffen, äußern sich nur die Firmen in I_45_Fe und in I_55_Fe. Für die Personalverantwortlichen in I_45_Fe und I_55_Fe ist wichtig, dass ein Auszubildender an Eigenständigkeit dazugewinnt, jedoch auf der Basis der ihm vermittelten fachlichen Kenntnisse. Dazu gehört zumindest am Anfang der Lehrzeit eine Haltung, die für das Annehmen und Durchdringen von Lehrinhalten unterstützend ist. In I_55_Fe wird paraphrasierend formuliert, welche Haltung *nicht erwünscht* ist:

B: „[...] Das sind dann *die Überzeugten*, kennen wir, wenn man dann sagt, mach das so und so, dann kommt gleich, wieso soll ich das so und so machen, das kann ich doch auch auf diese Art machen. Wenn es dann was zum Programmieren gibt, dann sag ich, setz dich hin und schreib das Programm

auf ein Blatt Papier und setz dich dann an den Computer hin, gib das ein, weil dann hast du das hier einfach übersichtlicher um das zu lernen. Wenn du das einen Monat lang gemacht hast, dann funktioniert es auch und du kennst dich aus. Nein, da wird sich gleich hingehockt an den Computer und das eingegeben und dann funktioniert das nicht. Und dann wird was verändert und wieder ein Testlauf gemacht, dann zeigt der Computer da Fehler und da Fehler wie bei einem Schreibprogramm, wie bei Word“ (I_55_Fe, 238).

Vergleichbar mit der Fallgruppe der Industriekaufleute, bei der in I_56_In, 327 von „Demut“ gesprochen wurde, zeichnet sich auch im obigen Beispiel ab, dass dem Personalverantwortlichen daran gelegen ist, einen Auszubildenden zu finden, der bereit ist, mit Hilfe des Wissens seines Ausbilders seinen eigenen fachlichen Horizont beständig zu erweitern und zu systematisieren – und hierzu nicht den „Überzeugten“ spielt, sondern sich, quasi als Voraussetzung, in Demut übt.

In Anlehnung an Herbarts Allgemeine Pädagogik (1806, S. 73) genügt es eben noch nicht, wenn der Zögling auf einer Stufe verbleibt, für die gilt: „Trübe Massen häuft im Gemüt [...] ununterbrochen die Erfahrung. Vieles davon zersetzt sie allmählich wieder, durch das Kommen und Gehen der Gegenstände; [...]“ Es bedarf vielmehr einer Form von Unterricht, sozusagen „als Ergänzung von Erfahrung und Umgang“ (Herbart 1806, S. 80).

Die Geschäftsleitung in In I_45_Fe macht darauf aufmerksam, dass zum Interesse des Auszubildenden auch der Wille hinzukommen muss, sich mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen. Jener Wille ist auf die Zukunft gerichtet, geht über das Interesse am Gegenwärtigen hinaus, wie der Interviewausschnitt verdeutlicht:

B: „Ja. Die Einen schreien ‚Mist‘ und schmeißen das Ding in die Ecke hinein. Oder zweifeln an sich selbst. Ja, ich bringe das nicht hin, ich schaffe das nicht. Ja, dann muss man das halt *probieren*, nicht wahr?“ (I_45_Fe, 154)

Das Verhältnis von Interesse und „Begehrung“ lässt sich nach Herbart (1806, S. 75) folgendermaßen verstehen: „Wir sind zwar innerlich aktiv, indem wir uns interessieren, aber äußerlich solange müßig, bis das Interesse in Begierde oder Wille übergeht. Dasselbe steht in der Mitte zwischen dem bloßen Zuschauen und dem Zugreifen.“ Der Ausbildungsverantwortliche steht demgemäß vor der Aufgabe, zwischen dem Gegenwärtigen und dem Zukünftigen zu vermitteln. Was vom Auszubildenden erwartet wird, ist die Erkenntnis, dass er oder sie sich momentan noch zwischen jenen beiden Polen befindet.

4.2.3.3 Personalplanung in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker

Auch in der Fallgruppe der Feinwerkmechaniker scheinen Aspekte der ‚Personalplanung‘ eine wichtige Rolle zu spielen.

- **Akzeptanz von Ausbildung und Studium:** Diesbezüglich geben die Befragten ein einheitliches Meinungsbild ab. Bei der Personalplanung wird sehr viel Wert auf Kontinuität innerhalb der Belegschaft gelegt, das heißt, häufige Fluktuationen sind möglichst zu vermeiden (z.B. I_16_Fe, 146; I_38_Fe, 399; I_39_Fe, 240; I_40_Fe, 234; I_48_Fe, 316; I_53_Fe, 470; I_55_Fe, 92; I_58_Fe, 310; I_66_Fe, 92).

Unter Umständen wird auch versucht, gute Mitarbeiter durch lukrative Angebote im Unternehmen zu behalten:

B: „Ja, bloß, da habe ich das Problem, dass der [Auszubildender mit Hochschulabschluss, Erg. T.L.] nachher wahrscheinlich nicht bei mir bleibt. Außer ich bezahle ihn so gut, dass er keine andere Möglichkeit hat. Haben wir auch schon gemacht“ (I_39_Fe, 20).

Beim Berufsbild des Feinwerkmechanikers kommt hinzu, dass derzeit ein Mangel an qualifizierten Fachkräften zu verzeichnen ist; daher ist die firmeneigene Berufsausbildung als Personalrekrutierungsmaßnahme für den späteren Bedarf anzusehen (z.B. I_53_Fe, 461–462). Da qualifizierte Fachkräfte gesucht sind, haben Unternehmen auch wenig Interesse daran, dass sehr gute Berufsschüler nach Abschluss ihrer Lehre eine weiterführende Schule besuchen (z.B. I_66_Fe, 96).

- **Negativselektion:** Es fällt auf, dass rund ein Drittel der Befragten aus der Fallgruppe Feinwerkmechaniker eine Form von Negativselektion praktizieren. Verglichen mit den anderen beiden Fallgruppen, liegt der Anteil damit sehr hoch. In allen Beispielen handelt es sich um Bewerberinnen und Bewerber, die, wenn sie ausschließlich konsequent nach ihren schulischen Formalqualifikationen beurteilt worden wären, kaum Chancen gehabt hätten, ein Auswahlverfahren zu bestehen. Möglicherweise erhalten solche Schulabsolventen eine Lehrstelle, da ihr späterer Verbleib im Unternehmen im Vergleich zu notenmäßig besseren Schülern wahrscheinlicher ist (z.B. I_40_Fe, 490).

Die Maßnahmen der Negativselektion beziehen sich bei den Feinwerkmechanikern auf verschiedene Zielgruppen:

- Schüler, deren familiäres Umfeld sich stark beeinträchtigend auf die Berufswahlsituation auswirkt und die eventuell aus dem Bekanntenkreis des Ausbildungsverantwortlichen stammen (I_17_Fe, 48–50; I_57_Fe, 227),
- Schüler, die im Rahmen einer staatlich geförderten beruflichen Qualifizierungsmaßnahme eine Ausbildungsstelle suchen (I_53_Fe, 61–65),
- Auszubildende, deren bisheriger Ausbildungsbetrieb insolvent ist und die gezwungen sind, ihre Ausbildung woanders fortzusetzen (I_48_Fe, 164),
- Jugendliche, deren erster/erste Versuch/e einer Berufsausbildung gescheitert ist/sind, die also bereits eine Krisenerfahrung hinter sich haben (I_59_Fe, 220–224).

Insgesamt eröffnen sich somit in der Fallgruppe der Feinwerkmechaniker einige Chancen für Jugendliche mit problematischen beruflichen Startbedingungen.

- **Mitarbeiterkinder:** Die Frage des Umgangs mit Kindern von Mitarbeitern im Auswahlverfahren scheint keine Bedeutsamkeit zu haben. Nur in einer einzigen Nennung wird auf eine gesonderte Behandlung dieser Bewerber Bezug genommen:

B: „Nein, ich sortiere mir die Bewerbungen. Dann gehe ich normalerweise zur Geschäftsleitung, wir schauen die Bewerbungen miteinander durch und die Geschäftsleitung würde notfalls nochmal eingreifen, wenn irgendwas wäre, aber meistens passiert *nichts*, die Geschäftsleitung *guckt* sich die Bewerbungen nur *an*. Mir geht's bloß darum, diejenigen, denen ich *gleich* absage, damit die das *wissen*. Da könnte ja auch jemand dabei sein, der aus dem *Freundeskreis* kommt, dann macht man was Dummes, nicht wahr?“ (I_60_Fe, 149)

4.2.3.4 Größe des Betriebs in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker

Aspekte der ‚Größe des Betriebs‘ werden in I_17_Fe, 118; I_36_Fe, 245; I_38_Fe, 401; I_40_Fe, 232; I_42_Fe, 103; I_48_Fe, 228; I_53_Fe, 153; I_54_Fe, 605; I_55_Fe, 04; I_58_Fe, 428; I_60_Fe, 155 und in I_64_Fe, 39 thematisiert. Sie betreffen die Frage der Organisation der Ausbildung, die Frage der Anzahl der Auszubildenden, die Frage der Kommunikation und die Frage der Bedeutsamkeit des Sozialverhaltens.

Was die Ausbildungsorganisation anbelangt, so sind die Mitarbeiter kleinerer Unternehmen im Personalwesen eher nicht geschult, so dass Personalentscheidungen oftmals, wie in I_58_Fe konzediert,

„nicht wirklich professionell, sondern [...] aus dem Bauch raus“ (I_58_Fe, 428)

zustande kommen. Der Befragte in I_58_Fe ergänzt, nicht zu denen zu gehören,

„die das studiert haben, die zwischen den Zeilen lesen“ (I_58_Fe, 430).

Häufig kommt es vor, dass bei niedrigerer Mitarbeiterzahl keine eigene Personalabteilung existiert, sondern der Fertigungsleiter und der Ausbildungsmeister die Ausbildungsleitung übernehmen (z.B. I_60_Fe, 155; I_64_Fe, 39). Zudem werden in kleineren Betrieben nicht immer mehrere oder kombinierte Rekrutierungsverfahren praktiziert, um den Personal- und Kostenaufwand möglichst niedrig zu halten (z.B. I_42_Fe, 103; I_53_Fe, 152–153).

Die Größe eines Betriebs bestimmt auch die Anzahl der Auszubildenden. Innerhalb der Fallgruppe der Feinwerkmechaniker wird argumentiert, dass die Anzahl der Lehrlinge eng begrenzt sei, weil für jeden Mitarbeiter Verantwortung übernommen werde, auch möglichst in konjunkturell ungünstigen Zeiten:

B: „[...] so in unserem Bereich, da ist mal so richtig Konjunktur und dann kann es sein, das bricht auch mal wieder ein.

I: Ja.

B: Und dann habe ich die Leute immer noch, ja. Und acht Stück oder zehn kriege ich besser durch wie zwanzig“ (I_38_Fe, 399–401).

Die Geschäftsführung in I_38_Fe ist sich des Risikos rascher konjunktureller Einbrüche bewusst und spricht davon, ihre Mitarbeiter „durchzukriegen“. Dies deutet an, dass die Frage einer Verantwortungsübernahme von Seiten des Arbeitgebers durchaus auch im Kontext betrieblicher Auswahlentscheidungen in Bezug auf Auszubildende Relevanz hat.

Vergleichbar ist die Situation für das Unternehmen in I_40_Fe, das in der Regel nur einen Jungendlichen als Auszubildenden aufnimmt, der oder die jedoch nach Abschluss der Lehre übernommen werden soll (I_40_Fe, 232–234).

Auch in I_54_Fe ist die Rede von nur einem Auszubildenden, allerdings darf dieser sich darauf verlassen, dass ihm während der Ausbildungszeit große Aufmerksamkeit der Geschäftsführung zuteil wird:

B: „Und ich habe keinen Meister bei mir im Betrieb. Das mache ich noch alles alleine. Und solange ich keinen Meister draußen in der Werkstatt habe, kann ich nur einen Lehrling ausbilden. Und dann also über die dreieinhalb Jahre beziehungsweise, wenn er gut ist, kann er schon nach drei Jahren auslernen, wenn es sinnvoll ist. Und dann kann ich mich drei Jahre lang voll auf diesen Auszubildenden konzentrieren. Und wenn der dann fertig ist, dann kommt der Nächste“ (I_54_Fe, 605).

Zu vergleichbaren Bemühungen in Sachen Ausbildung ist auch die Firmenleitung in I_55_Fe bereit (I_55_Fe, 03–04).

Das Unternehmen in I_36_Fe geht von einer hohen Bedeutsamkeit des Sozialverhaltens der Auszubildenden aus, da die Gruppenstrukturen andere sind als in Großunternehmen:

B: „In so einem *kleineren* Betrieb muss es letztlich *passen*. Wir hatten auch schon andere Personen, die vom Zeugnis her besser waren, aber das Sozialverhalten nicht ganz so gut war und das hat *sehr gestört*. Das ist für so einen *kleinen* Betrieb *nicht gut*, weil da kann *eine* solche Person viel durcheinander

bringen. Das hat mir auch *viel Zeit geraubt*, wenn man dann mit dem Elternhaus zig Mal telefonieren muss. Von daher investieren wir lieber ein bisschen mehr Zeit in die Auswahl und nachher (,)“ (I_36_Fe, 245).

Die Frage der Passung zwischen Bewerber und Unternehmen stellt sich daher für kleinere Unternehmen aus einem anderen Blickwinkel als für größere Unternehmen.

4.2.3.5 Regionale Verortung in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker

Aspekte der Relevanz der Region werden in I_60_Fe, 303; I_64_Fe, 142 und in I_66_Fe, 250 angesprochen. Alle drei benannten Unternehmen präferieren Bewerber aus der näheren Umgebung, jedoch aus unterschiedlichen Gründen.

So beruft sich der Ausbildungsverantwortliche in I_60_Fe auf die Firmenphilosophie, wonach Bewerber aus dem näheren Umkreis des Firmenstandorts bevorzugt werden:

B: „Das ist ein ganz wichtiger Aspekt. Das ist jetzt zum Beispiel aus der *Firmenphilosophie* heraus, dass wir normalerweise Leute aus (Ort), wir sind hier ansässig, wir waren bis 1979 in (Ort), dass wir Leute aus (Ort), (Ort), (Ort), vielleicht noch aus (Ort) da oben nehmen, dass die, wenn *das Andere entspricht, bevorzugt* werden“ (I_60_Fe, 303).

Die Ausbildungsverantwortlichen in I_64_Fe suchen ebenfalls Bewerber aus dem Umkreis, da sie damit rechnen, dass diese nach der Lehrzeit im Unternehmen bleiben. Zudem ist das Unternehmen bestrebt, sich von der nächstgelegenen Großstadt abzugrenzen:

B2: „Was mir auch wichtig ist: Ortsnähe.

I: Also ein Kandidat aus (Ortsname) wäre jetzt nicht so toll?

B2: Nein, oder (Ortsname) oder so. [...] Auch aus dem Grund: Der ist dann nach der Lehrzeit *weg*. Jetzt wenn er vom Ort ist (.) zudem sind wir ein ländlicher Raum, also noch nicht ganz so verdorben wie die Städter in (Großstadt), sagen wir mal so – ist so“ (I_64_Fe, 142–148).

Ein vermuteter größerer Betreuungsaufwand ist der Grund, warum die Firmenleitung in I_66_Fe sich sehr skeptisch gegenüber Bewerbern äußert, die nicht aus dem nahen Umfeld stammen:

B: „[...] Dann kommen diese Faktoren dazu, wo kommt der her, also räumlich, ist der von Buxtehude, und wir haben dann einen Betreuungsaufwand zum Beispiel, den wir uns eigentlich gar nicht an den Hals hängen wollen. Wie zum Beispiel, wenn er aus den neuen Bundesländern kommen würde und will jetzt hier eine Lehre machen. Oder zum Beispiel, sitzt er hier vor Ort und man geht einmal davon aus, dass er hier auch in der Region bleibt“ (I_66_Fe, 250).

Die Analyse der inhaltsanalytisch relevanten Nennungen zeigt, dass in die Auswahlverfahren für Feinwerkmechaniker ökonomische und unternehmenskulturelle Aspekte auf vielfältige Weise Eingang finden.

4.2.4 Zusammenfassung zum Stellenwert der betrieblichen Logiken

Analog zur Zusammenfassung zum Stellenwert der schulischen Formalqualifikationen werden die abstrahierten Einzelperspektiven aus den drei Fallgruppen in der nachfolgenden Synopse nochmals gebündelt dargestellt, um die für die betrieblichen Auswahlverfahren handlungsleitenden Kriterien zu veranschaulichen. Sie orientieren sich an der Frage, welche betrieblichen Logiken bei den Rekrutierungsentscheidungen zum Tragen kommen. Dabei wird aus Platzgründen nicht nochmals auf die Einzelargumentationen aus den entsprechenden Unterkapiteln eingegangen.

Synopsis zur Relevanz von betrieblichen Logiken in betrieblichen Auswahlentscheidungen

Tab. 46: Synopsis zur Relevanz von betrieblichen Logiken in betrieblichen Auswahlentscheidungen

Betriebliche Logiken	Berufsbild		
	Industriekaufmann/-frau	Mechatroniker/-in	Feinwerkmechaniker/-in
Anforderungen einer betrieblichen Welt	Ein Sicheinbringen ist erwünscht, jedoch sollten bewährte Arbeitsprozesse nicht in Frage gestellt werden. Die Auszubildenden bewegen sich recht nah am Tätigkeitsbereich der Stammbesellschaft, daher ist es wichtig, dass sie sich auf die jeweilige Mitarbeiterstruktur rasch einstellen können. Auf überdurchschnittliches Engagement und Akzeptanz des Auszubildenden bei der Kundschaft wird Wert gelegt. Je nach betriebsspezifischer Marktausrichtung ergeben sich weitere Anforderungen, zum Beispiel in Bezug auf Fremdsprachenkenntnisse und räumliche Mobilitätsbereitschaft. Sofern ein firmengeschichtlicher Hintergrund vorliegt, sollte der Bewerber von seiner Haltung her anschlussfähig sein.	Zwar ist Engagement erwünscht, jedoch sollte ein Bewerber bei fachlichen Fragen der Expertise erfahrener Mitarbeiter Priorität einräumen. Er/Sie sollte sich integrieren und führen lassen können. Die Orientierung am Kunden spielt eine wichtige Rolle, daher ist auf gute Umgangsformen und Eloquenz zu achten. Bewerber sollten zu erkennen geben, dass sie bereit sind, Leistung für ein Unternehmen zu erbringen und sich an diesem Ziel messen zu lassen. Vereinzelt gibt es betriebsspezifische Besonderheiten wie zum Beispiel eine Tandembildung in der Ausbildungsorganisation von Industriemechaniker/in und Mechatroniker/in. Bestimmte Werte und Einstellungen bilden für Unternehmen mit firmengeschichtlichem Hintergrund die Grundlage jeglicher Qualifikation.	Die Bewerber sollten gewillt sein, in einen Lernprozess einzutreten und sich in ein betriebliches Gefüge einzuordnen. Vom Bewerber wird erwartet, dass er/sie sich während seiner/ihrer Ausbildung auf die Rolle als Lernender besinnt. Flache Hierarchien ermöglichen einen besonderen Umgang mit Disziplinfragen. Der Faktor der räumlichen Nähe zwischen Auszubildenden und Mitarbeitern bedingt die Frage nach der nötigen Sympathie. Arbeitsweisen und interne Aufgabenverteilungen stehen unter dem Einfluss einer Leistungs- und Kundenorientierung. Sich als „schwäbisch-mittelständisch“ verstehende Unternehmen halten an „traditionellen“ Werten fest und verankern diese in den Auswahlentscheidungen. Auf eine Passung zwischen Bewerber und Belegschaft wird Wert gelegt.

Betriebliche Logiken	Berufsbild		
	Industriekaufmann/-frau	Mechatroniker/-in	Feinwerkmechaniker/-in
Persönlichkeit des Bewerbers	Bei der Beurteilung des Auftretens und des Kommunikationsverhaltens von Auszubildenden ist der Blick auf die Erwartungen der gegenwärtigen und zukünftigen Kundschaft gerichtet. Angehende Industriekaufleute sollen möglichst frühzeitig mit dem Aufbau und der Pflege von Kundenkontakten vertraut gemacht werden. Insofern sind vor allem Aufgeschlossenheit, Freundlichkeit, Flexibilität, Interesse, Begeisterungsfähigkeit, Teamfähigkeit und Selbstbewusstsein enorm wichtig. Ein Erscheinungsbild, das weder zu salopp noch zu elegant ist, wirkt sich vorteilhaft aus. Je nach unternehmenskultureller Schwerpunktsetzung werden gedankliche Positionen oder Ausrichtungen favorisiert, von deren Vorhandensein eine positive Wirkung auf die betrieblichen Arbeitsabläufe erwartet wird, zum Beispiel ein lösungsorientierter, engagierter Umgang mit Problemen.	Die Firmen wünschen sich Bewerber, die vor allem aufgeschlossen, ehrlich, teamfähig, kommunikativ, anpassungsfähig, pünktlich, selbstständig und eigenverantwortlich sind. Aufgeschlossenheit in der Kommunikation erscheint wichtig, um Arbeitsprozesse transparent halten und Probleme möglichst frühzeitig ansprechen zu können. Eine berufsbildspezifische Präzisierung von ‚Teamarbeit‘ belegt, dass diese in Schule und Erwerbsleben einem jeweils anderen Verständnis folgt. Das optische Erscheinungsbild hat angemessen zu sein und richtet sich darüber hinaus nach den zu erwartenden Kundenströmen. Einige Unternehmen formulieren klare Vorgaben an die gedanklichen Positionen oder Ausrichtungen ihrer Auszubildenden, zum Beispiel in puncto Identifikation mit politischem Gedankengut.	Aufgeschlossenheit, Ehrlichkeit, Fleiß, Kommunikationsfähigkeit, Belastbarkeit, Lernbereitschaft, Interesse, Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit und Loyalität sind zentrale Eigenschaften, die von den meisten Betrieben gefordert werden. Im Bewerbungsverfahren sollte sich ein Bewerber durch wohl ausgewählte Fragen sinnvoll in ein Gespräch einbringen und in fachlicher Hinsicht souverän auftreten. Korrekte Umgangsformen, ein gepflegtes Erscheinungsbild und berufliche Entschlossenheit, die sich auch im sprachlichen Ausdruck widerspiegelt, runden das Profil ab. Mehrheitlich werden in physischer Hinsicht robuste Bewerber als geeigneter betrachtet. Auf der Basis der vermittelten Kenntnisse, das heißt der Systematisierung des Wissens, soll ein Auszubildender an Eigenständigkeit hinzugewinnen.

Betriebliche Logiken	Berufsbild		
	Industriekaufmann/-frau	Mechatroniker/-in	Feinwerkmechaniker/-in
Personalplanung	Die Befragten beurteilen die Aufnahme einer weiterführenden Qualifikation nach Ausbildungsende kontrovers. Es zeichnet sich ab, dass die Unternehmen eine mittel- bis langfristige Personalplanung verfolgen; dennoch gibt es in plausiblen Einzelfällen auch Negativselektionen, zum Beispiel, wenn das Ausbildungsplatzkontingent noch nicht ausgeschöpft ist. Personalplanung ist auch im Kontext strukturellen Wandels zu betrachten, beispielsweise wenn es darum geht, das Durchschnittsalter der Belegschaft langfristig herabzusetzen.	Bewerbungen von Mitarbeiterkindern genießen besondere Aufmerksamkeit, das heißt informelle Netzwerke spielen eine Rolle. Obwohl es bezüglich der Frage nach der Akzeptanz von Ausbildung und Studium kontroverse Auffassungen gibt, vertritt die Mehrheit der Probanden die Position, dass primär für den firmeneigenen Bedarf ausgebildet werde und daher Bewerber mit Studienwunsch nicht zur bevorzugten Gruppe gehören. Es wird von einem einzigen Fall einer Negativselektion berichtet, der jedoch nicht generalisierbar ist.	Es wird sehr viel Wert auf Kontinuität innerhalb der Belegschaft gelegt. Aufgrund der hohen Ausbildungskosten und eines Mangels an Facharbeitern wird nach Abschluss der Lehre ein Verbleib der Auszubildenden im Unternehmen angestrebt. Rund ein Drittel der Befragten praktiziert eine Form von Negativselektion, womit sich recht gute Chancen auch für Jugendliche mit beeinträchtigten beruflichen Startbedingungen eröffnen. Darunter fallen beispielsweise Schüler, deren erster Versuch einer Berufsausbildung gescheitert ist.
Größe des Betriebs	Aspekte der Betriebsgröße haben einen Einfluss auf die Frage der Auswahl der Auszubildenden, der Organisation der Berufsausbildung, der unternehmensinternen Kommunikation, der möglichen Weiterbildungsperspektiven und der Außendarstellung eines Unternehmens. Je weniger ein hauptamtlicher Ausbildungsleiter zur Verfügung steht, desto mehr muss an die Selbstständigkeit der Auszubildenden appelliert werden.	Aspekte der Betriebsgröße werden nur am Rande thematisiert und betreffen die Organisation einer Ausbildung. Es zeichnet sich ab, dass das Fehlen eines hauptamtlichen Ausbildungsleiters zur bevorzugten Auswahl solcher Bewerber führt, die ein hohes Maß an Selbstständigkeit mitbringen. Bezüglich ihrer Lernbereitschaft sollten sie zu erkennen geben, dass sie das Lernpensum der Berufsschule eigenverantwortlich bewältigen.	Aspekte der Betriebsgröße betreffen die Organisation der Ausbildung, die Anzahl der Ausbildungsplätze sowie die betriebsinterne Ausgestaltung des Sozialverhaltens. Häufig existiert keine eigene Personalabteilung, so dass der Fertigungsleiter und der Ausbildungsmeister gemeinsam die Ausbildungsleitung übernehmen. Bei kleineren Betrieben erfährt der Auszubildende in der Regel eine intensivere Betreuung.
Prozessmanagement	Prozessorientiertes Arbeiten mit professioneller Begleitung wird in einem Fall auch für die Auszubildenden relevant, da die Bereitschaft vorausgesetzt wird, sich in die Gestaltung von Arbeitsabläufen einarbeiten zu können.	Fragen eines Prozessmanagements spielen für die Rekrutierungsentscheidungen keine Rolle.	Fragen eines Prozessmanagements spielen für die Rekrutierungsentscheidungen keine Rolle.

Betriebliche Logiken	Berufsbild		
	Industriekaufmann/-frau	Mechatroniker/-in	Feinwerkmechaniker/-in
Regionale Verortung	Sämtliche Befragten präferieren Bewerber aus dem regionalen Umfeld und begründen eine wohnortnahe Ausbildung folgendermaßen: größerer finanzieller, sozialer und leistungsmäßiger Spielraum des Auszubildenden, bessere Nachvollziehbarkeit des Bewerbungsverhaltens, Rückbezug auf die Firmenphilosophie, regionaler Bezugsrahmen als gemeinsame Identifikationsbasis der Belegschaft.	Eine räumliche Nähe zum Ausbildungsplatz wird als bedeutsam erachtet, jedoch zwischen einer dualen Berufsausbildung und einem dualen Studium differenziert, bei dem die Raumbezogenheit eine geringere Rolle spielt. Begründung: Rückbezug auf die Firmenphilosophie, Bewerbungen von weiters her als Zeichen bislang erfolglosen Bewerbungsverhaltens, erhoffter späterer Verbleib der Auszubildenden im Unternehmen.	Bewerber aus der näheren Umgebung werden eindeutig präferiert. Begründung: Rückbezug auf die Firmenphilosophie, Abgrenzung gegenüber konkurrierenden Unternehmen, erhoffter Verbleib der Auszubildenden nach Abschluss der Lehre im Unternehmen, angenommener geringerer Betreuungsaufwand. Bewerber ohne regionalen Bezug müssen eventuell bei anderen Auswahlkriterien stärker überzeugen.

Die Analysen zum Problembereich der betrieblichen Logiken (vgl. Kapitel 2.2.2) beziehungsweise zur Unternehmenskultur machen auf folgende Aspekte aufmerksam:

Ein angemessenes Verständnis der dem Zugang zum betrieblichen Ausbildungssystem zugrundeliegenden organisationalen Entscheidungsprozesse erschließt sich nicht nur über die Betrachtung der Frage, welche Bewerber mit welchen schulischen Formalqualifikationen reüssieren und welche nicht. Ganz wesentlich für die Beantwortung der Aufgabe, welche Jugendlichen mit welchen Voraussetzungen einen Ausbildungsplatz erhalten sollen und welche nicht, ist es, die organisationskulturellen „Symptome“ (vgl. von Rosenstiel 2008) und „Ebenen“ (vgl. Schein 1984) in Augenschein zu nehmen. Alternative Ansätze zur inhaltlichen Ausgestaltung von Kulturkonzeptionen sprechen zum Beispiel von „Prinzipien“ (vgl. Behrends 2001), „Substanzen“ oder „Manifestationen“ (vgl. Trice/Beyer 1984). Diese werden jedoch für die vorliegende Arbeit nicht herangezogen, da sie einer erweiterten Datenerhebung in Form von Befragungen und Beobachtungen bedurft hätten. Der in dieser Arbeit gewählte Ansatz, Organisationskultur in Anlehnung an den amerikanischen Organisationsforscher Edgar Schein in einem Drei-Ebenen-Modell zu fassen (vgl. Kapitel 2.2.2.3), offenbart, dass betriebliche Personalentscheidungsprozesse offensichtlich von etwas gesteuert werden, was sich – etwas vage formuliert – als „eine das gesamte Organisationsgeschehen durchdringende, verhaltenskanalisierende Kraft“ (Behrends 2003, S. 252) beschreiben lässt. Wie diese inhaltlich ausgestaltet ist, hat die Analyse der zentralen Kategorien ‚Anforderungen einer betrieblichen Welt‘, ‚Persönlichkeit des Bewerbers‘, ‚Personalplanung‘, ‚Größe des Betriebs‘, ‚Prozessmanagement‘ und ‚Regionale Verortung‘ gezeigt. Über alle drei Fallgruppen hinweg lassen sich gemeinsame Tendenzen beziehungsweise, in Anlehnung an die in Kapitel 2.2.2.3 entfaltete Terminologie Scheins (1984), „Basisprämissen“ feststellen:

- Vorstellungen in Bezug auf das **Handeln**: Von den künftigen Auszubildenden wird erwartet, dass sie bereit sind, sich in die anfallenden Arbeitsprozesse tatkräftig einzubringen, dass sie Interesse zeigen und ihre Selbstständigkeit weiterentwickeln. Je nach Firmenstruktur werden auch bereits während der Lehrzeit ‚Ernstsituationen‘ bearbeitet, das heißt, es gibt keinen

Schonraum für einen Auszubildenden, sondern seine/ihre Arbeit fließt unmittelbar in die Gestaltung eines Endproduktes ein.

- Vorstellungen in Bezug auf das **Lernen**: Der Heranwachsende erscheint als prinzipiell „lernfähiges Wesen“ (Diederich/Tenorth 1997, S. 42), das in seinem Lernprozess einer Anleitung bedarf. Lernen wird in volitionaler, kognitiver und methodischer Hinsicht als höchst voraussetzungsreich begriffen, das heißt, es sollten ein ausgeprägter Lernwille, fachliche Grundlagenkenntnisse und Strategien zur Aneignung des Fachwissens vorhanden sein. Lernen vollzieht sich nicht im luftleeren Raum ohne Instruktion und organisationalen Rahmen – auch nicht, wenn kein hauptamtlicher Ausbildungsleiter zur Verfügung steht. In diesem Fall gehen die wesentlichen Lernimpulse von einer Berufsschule aus, und der Auszubildende ist angehalten, die nötige Rückkoppelung im Betrieb an das schulische Lernen selbst auf den Weg zu bringen. Das geschieht beispielsweise über kompakte innerbetriebliche Lernphasen, in denen schulische Inhalte wiederholt und aufbereitet werden können. Alle Befragten erwarten, dass sich ein Auszubildender auf seine Rolle als Lernender einlässt – schließlich ist er ja Lehrling – und nicht ständig das Lernen an sich in Frage stellt. Dazu gehört, die anfänglich schmale Wissensbasis zu akzeptieren und mit der zunehmenden Systematisierung des Wissens an Eigenständigkeit zu gewinnen. Der Expertise erfahrener Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist mit entsprechender Wertschätzung zu begegnen, da es ihnen obliegt, den Auszubildenden als ‚Neuen‘ auf der Basis fachlichen Zuwachses in die Organisation zu integrieren.
- Vorstellungen in Bezug auf die **Gestaltung menschlicher Beziehungen**: Die befragten Unternehmen verstehen sich quasi als organisches Ganzes, das einem Auszubildenden einen organisatorischen und rechtlichen Rahmen bietet, ihm gegenüber auch Verantwortung übernimmt, dafür jedoch die Internalisierung eines Regelwerks einfordert. Es wird erwartet, dass sich ein Auszubildender führen lässt, dass er sich in ein betriebliches Gefüge problemlos einordnet, dass er Anweisungen befolgt und sich insgesamt loyal gegenüber seinem Ausbildungsbetrieb verhält. Auszubildender und Belegschaft müssen in ein Passungsverhältnis kommen, das die Stabilität der Beziehungen untermauert. Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit, Anpassungsfähigkeit und Aufgeschlossenheit sind wichtig, um im menschlichen Miteinander für die an sich komplexen Arbeitserfordernisse eine stabile Basis schaffen zu können.
- Vorstellungen in Bezug auf **Raum und Größe**: Die Komponente Raum, verstanden als Sozialraum, spielt in doppelter Hinsicht eine Rolle; zum einen im Innenverhältnis des Unternehmens, wo es um die Gestaltung der räumlichen Nähe zwischen Auszubildenden und sonstigen Mitarbeitern geht, und zum anderen im Außenverhältnis, das die regionale Verortung der Bewerber thematisiert. Da die Auszubildenden am Ausbildungsort Betrieb hinsichtlich der Arbeits- und Zeitgestaltung eine feste Anbindung an die Stammbelegschaft haben, übt der Raum, der beide Gruppen umgibt, eine Orientierungsfunktion aus. Im Außenverhältnis zeigt sich eine enge Raumbezogenheit in der Präferenz von Bewerbern aus dem lokalen oder regionalen Umkreis. Geteilter Raum, auch als gemeinsamer Erfahrungshintergrund, wirkt identifikationsfördernd, indem ein für die gesamte Belegschaft gültiger Bezugsrahmen geschaffen wird, der ein ‚Wir‘-Erleben ermöglicht. Raum als etwas, das gemeinsam erfahrbar und wahrnehmbar ist, wirkt nicht nur von außen in ein Unternehmen hinein, sondern sorgt auch im Innern für eine Konzentration der Arbeitskraft, da angenommen wird, dass Mitarbeiter aus der näheren Umgebung nach Abschluss der Ausbildung eher im Unternehmen bleiben. Die Komponente der Betriebsgröße als erweiterte Sicht auf Raum hat bei allen drei Fallgruppen einen Einfluss auf die Frage der Organisation der Ausbildung und die Frage der Kommunikation.

- Vorstellungen in Bezug auf das **Menschsein**: Vom Einzelnen werden Einsatzbereitschaft und Identifikation mit den Unternehmenszielen erwartet. Gewünschte Persönlichkeitseigenschaften wie zum Beispiel Flexibilität, Interesse, Eigenverantwortlichkeit sollen das Erzeugen von Leistung befördern, das heißt, das Menschenbild orientiert sich größtenteils am Einzelnen als Quelle qualitativ hochwertiger Arbeit. Teamarbeit bedeutet, dass jedes Teammitglied Verantwortung für seine Arbeit übernimmt und innerhalb einer Teamstruktur einen eigenen Bereich leitet. Das Menschsein im Betrieb ergänzt das Menschsein im Privaten, so dass Arbeit, Produktivität und Aufenthalt im Unternehmen eine Einheit bilden. Idealtypisch wird diese Vorstellung in I_07_Me, 102 expliziert:

B: „Also was das Unternehmen hier kennzeichnet, das ist das Engagement, das ist die Loyalität, das ist die Fähigkeit mit Anderen zu kommunizieren, Freundlichkeit, das Thema *Aufenthalt* spielt hier eine große Rolle, engagiert mitzuarbeiten. Das sind so die arbeitsethischen Werte, [...]“ (I_07_Me, 102).

- Vorstellungen in Bezug auf **Zeit**: Der Umgang mit dem Faktor Zeit ist von ökonomischen Gesichtspunkten geprägt, das heißt, die Orientierung am Kunden beziehungsweise am Auftrag bestimmt die zeitliche Gestaltung der Arbeit. Zeit erscheint darüber hinaus auch noch als Langzeitkomponente relevant, da sich hohe Ausbildungskosten erst über mehrere Jahre der Produktivität nach Ausbildungsende vollständig amortisieren.

Inwiefern gibt es Unterschiede innerhalb der drei Ausbildungsberufe? Unterschiedliche Ausprägungen lassen sich bei folgenden Kategorien und Unterkategorien feststellen:

Anforderungen einer betrieblichen Welt:

- Identifikation mit dem firmengeschichtlichen Hintergrund und seinen Wirkungsprinzipien,

Persönlichkeit des Bewerbers:

- Optisches Erscheinungsbild,
- Haltung des Bewerbers,

Personalplanung:

- Negativselektion.

Die Unterkategorie ‚Identifikation mit dem firmengeschichtlichen Hintergrund und seinen Wirkungsprinzipien‘ ist bei allen drei Fallgruppen sehr schwach ausgeprägt. Bei den Industriekaufleuten liegt nur ein Beispiel (I_56_In) vor, das dem Sozialverhalten und einer betrieblichen Beziehungsgestaltung auf Basis einer Partnerschaft eine herausragende Bedeutung zuspricht. Zwar gibt es auch in diesem Unternehmen gegebenenfalls Entlassungen, jedoch wird bereits bei der Auswahl der Auszubildenden sehr viel Wert auf die Passung zwischen Mitarbeiter und Firmengeschichte gelegt, so dass spätere Brüche in der Erwerbsbiographie nach Möglichkeit gar nicht erst zustande kommen. Die zuvor benannten Basisprämissen in Bezug auf die Gestaltung menschlicher Beziehungen müssen dahingehend spezifiziert werden, dass das Unternehmen von einem partnerschaftlichen Verständnis sowohl zwischen Kunden und Mitarbeitern als auch zwischen Mitarbeitern und der Unternehmensleitung ausgeht.

Bei den Mechatronikern können zwei Beispiele (I_07_Me und I_52_Me) identifiziert werden, die jeweils besondere Ansprüche an die Werte und Einstellungen der Mitarbeiter stellen. Hierbei geht es weniger um Vorstellungen über menschliche Beziehungen (Wie kann das Betriebsklima stabilisiert werden? Wie kann es gelingen, dass sich die Mitarbeiter achten und wertschätzen?), sondern darum, unter welchen Vorzeichen alltägliches Handeln möglichst gut gelingen

kann. Die Unternehmen sehen die Lösung in verlässlichem Engagement, in einer ausgeprägten Kommunikationsfähigkeit, in der Loyalität gegenüber der Geschäftsleitung, im Lernenwollen und in einer hohen Eigenständigkeit – kurzum, Einstellungen und Fachlichkeit sollen auf einem hohen Niveau gehalten werden. Die beiden Beispiele nehmen vorrangig Bezug auf Vorstellungen über das Menschsein und über das Handeln. Über eine gedanklich und emotional möglichst intensive Anbindung des Einzelnen an das Unternehmen, die mit einer hohen Verantwortungübernahme einhergeht, erhofft man sich eine exzellente Leistung.

Auch bei den Feinwerkmechanikern gibt es zwei Beispiele (I_58_Fe und I_59_Fe), in denen auf eine besondere Firmengeschichte rekurriert wird. Während das Unternehmen in I_58_Fe mit dem Verweis auf die Verortung in der schwäbischen Region explizit auf den Faktor Raum eingeht und diesen mit vermeintlich schwäbischen Erscheinungen wie Pünktlichkeit, Strebsamkeit und intaktes Elternhaus assoziiert, setzt das Unternehmen in I_59_Fe auf eine Neuaufwertung des menschlichen Miteinanders mittels einer weiblichen Führungsspitze.

Bei der Unterkategorie ‚Optisches Erscheinungsbild‘ fällt die Fallgruppe der Feinwerkmechaniker insoweit aus dem Rahmen, als hier das Vorliegen physischer Voraussetzungen als äußerst bedeutsam zur Ausübung des Berufsbildes erachtet wird, das heißt, die Geschlechterfrage wird quasi über den ‚Umweg‘ der Einschätzung einer körperlichen Eignung thematisiert. Daran entzündet sich für die Befragten die Frage der Relevanz technischer Hilfsmittel.

Bei der Unterkategorie ‚Haltung des Bewerbers‘ weichen die Fallgruppen insofern voneinander ab, als sich die Ausprägungen bei den Industriekaufleuten und bei den Feinwerkmechanikern im weiteren Sinne auf das Lernen und Handeln beziehen, während es bei den Mechatronikern um Zeit und Raum und menschliches Miteinander geht. Konkret bedeutet dies, dass in der Fallgruppe der Industriekaufleute mit dem Handeln folgende Assoziationen verbunden werden: Handeln heißt vor allem lösungsorientiertes Umgehen mit Widrigkeiten, Veränderungen einleiten, bereit sein, die Initiative zu ergreifen und andere von seinem Lösungsvorschlag überzeugen. Die Basisprämissen in Bezug auf das Lernen können dahingehend präzisiert werden, als sich der/die Auszubildende seiner/ihrer Unterstützungsbedürftigkeit bewusst sein sollte, das heißt, es wird von einer asymmetrischen Beziehung zwischen Lernendem und Lehrendem ausgegangen. Ähnlich verhält es sich in der Fallgruppe der Feinwerkmechaniker; auch hier unterliegt der Lernprozess eher einem hierarchischen Verständnis, das sich auf ein Wissens- und Erfahrungsgefälle und klar voneinander abgegrenzte Zuständigkeitsbereiche gründet und gerade deshalb *nicht* zu Irritationen in den Sozialbeziehungen führt. In der Fallgruppe der Mechatroniker dagegen werden Fragen verfolgt, die mit der Nutzung der Potenziale von Raum und Zeit zu tun haben. Allerdings zeichnet sich in der Frage, wie viel Mobilitätsbereitschaft ein leistungsorientierter Mitarbeiter mitbringen sollte, bei den Befragten kein Konsens ab.

Im Hinblick auf eine ‚Negativselektion‘ bei der Personalplanung unterscheidet sich die Fallgruppe der Feinwerkmechaniker deutlich von den beiden anderen. Ungefähr ein Drittel der Befragten äußert, eine Form von Negativselektion bei verschiedenen Zielgruppen zu praktizieren. Damit liegt der Anteil wesentlich höher als bei den Industriekaufleuten und den Mechatronikern, wo jeweils nur vereinzelt entsprechende Bewerberinnen und Bewerber Berücksichtigung finden. Der Befund deutet darauf hin, dass die Frage der Dominanz schulischer Formalqualifikationen in der Fallgruppe der Feinwerkmechaniker zugunsten der Hoffnung auf langfristigen Verbleib des Mitarbeiters im Unternehmen durchbrochen wird. Auch für Bewerber mit von einigen Umentscheidungen gekennzeichneten Biographien eröffnen sich in diesem Berufsbild auffallend gute Chancen.

Ausgehend von der grundlegenden Frage, inwiefern in der organisationalen Oberflächenstruktur bei betrieblichen Personalentscheidungsprozessen das Vorhandensein organisationskultureller Elemente angenommen werden kann, konnten verschiedene Kategorien identifiziert werden, deren inhaltliche Ausgestaltung eine große Relevanz diverser betrieblicher Logiken nahelegt.

Vor dem Hintergrund der Kategorienbildung wurden Basisprämissen formuliert, die von allen drei Fallgruppen geteilt werden. Des Weiteren gibt es berufsbild- und/oder firmenspezifische Ausprägungen, die sich nicht über alle Fallgruppen hinweg finden lassen. Insgesamt zeigt sich aber, dass die Gemeinsamkeiten in den betrieblichen Vorstellungen über alle Fallgruppen hinweg deutlich überwiegen.

Mit der Zusammenfassung zum Stellenwert der betrieblichen Logiken schließt die Darstellung der empirischen Ergebnisse. Im folgenden Schlussteil der Arbeit ist zu diskutieren, inwiefern die aufgezeigten Befunde anschlussfähig sind an die in Kapitel 2.2 entfalteten Forschungsdiskurse zur Transitionskompetenz und welche Überlegungen sich hieraus für eine Weiterentwicklung einer Theorie von Schule ergeben. Auch ist zu prüfen, inwiefern die Schulpädagogik aufgefordert ist, angesichts einer partiellen Verlagerung der Selektionsfunktion an aufnehmende Institutionen ihren Blick zu erweitern.

5 Diskussion

Das die Arbeit beschließende fünfte Kapitel wird mit „Diskussion“ überschrieben, wobei sich die Diskussionslinien auf drei Bereiche erstrecken: 1. Reflexion des methodischen Vorgehens, 2. Verortung der empirischen Befunde im Fachdiskurs und 3. Überlegungen, inwiefern bisherige schulpädagogische Dimensionen, die institutionelle Grundlagen und pädagogisches Handeln in den Blick nehmen, einer Neuakzentuierung bedürfen.

5.1 Methodenreflexion

Zunächst soll erläutert werden, inwiefern sich das methodische Vorgehen in dieser Arbeit bewährt hat. Dabei wird auf die beiden Phasen der Vor- und Hauptuntersuchung Bezug genommen.

Die qualitative Voruntersuchung hat zu einer Re-Strukturierung und Präzisierung des Untersuchungsgegenstandes und der Fallauswahl geführt. Es wurde ersichtlich, dass die Fragestellungen auf wenige Berufsbilder eingegrenzt werden mussten, um innerhalb der Fallgruppen zu empirisch begründeten Vergleichsdimensionen gelangen zu können. Unter der Prämisse der Beibehaltung von ursprünglich acht Berufsbildern hätte die Untersuchungsgruppe in der Hauptuntersuchung noch umfangreicher sein müssen, was wohl mit Schwierigkeiten in der Datenauswertung verbunden gewesen wäre.

Was die Hauptuntersuchung anbelangt, so wird zur Begründung der methodischen Entscheidungen auf die einzelnen Teilkapitel im forschungsmethodischen Teil dieser Arbeit verwiesen. Inwiefern diese zur Qualität der Arbeit beitragen, ist den Ausführungen im weiteren Verlauf dieses Kapitels zu entnehmen. An dieser Stelle sollen diejenigen Aspekte beleuchtet werden, die einer Optimierung bedurft hätten.

- Obwohl sich der Interviewleitfaden als Erhebungsinstrument grundsätzlich bewährt hat, hätte die Verdichtung der Leitfragen in Orientierung an den Fragestellungen noch stärker herausgearbeitet werden können. Dieser Umstand führt im Zusammenhang mit der größtenteils sehr ausgeprägten Auskunftsbereitschaft der Interviewteilnehmer zu mehrheitlich sehr langen Interviews, wie den Transkriptionen entnommen werden kann. Die Befragten haben diese zwar nicht als anstrengend empfunden, jedoch waren sie für die Auswertung und Interpretation mit einigen Hürden verbunden.
- Die Organisation der Transkriptionen hätte im Vorfeld klarer bedacht werden müssen. Die Verfasserin hat sich anfänglich noch zu sehr von der – weit verbreiteten – Vorstellung leiten lassen, dass „die Schreibarbeiten“ möglichst rasch und konfliktarm zu delegieren sind. Eine gründlichere Einarbeitung der studentischen Hilfskräfte hätte möglicherweise zu weniger Korrekturen im Nachhinein geführt.
- Ein weiterer wunder Punkt stellt die Frage dar, unter welchen Umständen eine stärkere Setzung von Grenzen gegenüber den Gesprächsteilnehmern angebracht wäre. Wohl aus dem Bestreben heraus, die Aufgeschlossenheit der betrieblichen Vertreter zu honorieren, ergaben sich an einigen Stellen recht langatmige Erzählpassagen. Sie sind jedoch auch dem Umstand geschuldet, dass die Experten teilweise ihre Rolle im Auswahlverfahren sehr ausführlich reflektiert haben. Ein passendes Beispiel hierfür ist I_27_In, bei dem der Befragte vor seinem Resümee genau beschreibt, wie er auf einen Bewerber erzieherisch einwirkt:

B: „[...] Aber das sind solche Dinge, wo ich vielleicht sogar schon wieder erzieherisch einwirke und sage, pass einmal auf, also so nicht!“ (I_27_In, 100)

Für den Interviewer sind solche Situationen dilemmatisch, da einerseits der Erzählfluss möglichst wenig unterbrochen werden sollte, zumal ja während eines Interviews noch nicht bekannt ist, wann die bedeutsamen Passagen ‚kommen‘, andererseits jedoch auf eine Rückbindung an die Leitfragen, ohne die das Erhebungsinstrument seinen Sinn verlöre, zu achten ist. Grundsätzlich sieht die Interviewerin die Aufgabe, ihre Gesprächsteilnehmer zum Sprechen zu bewegen, als erfüllt an, wenngleich teilweise mehr Interventionen wünschenswert gewesen wären.

Bevor für die vorliegende Studie Kriterien formuliert werden, anhand derer sich die Güte und Geltung der Forschung bestimmen lässt, soll aufgezeigt werden, dass bislang keineswegs ein einheitliches Verständnis über die Entwicklung, Anwendung und Gewichtung von Kriterien zur Bewertung qualitativer Forschung herrscht.

Qualitätskriterien qualitativer Forschung lassen sich nach Steinke (2012, S. 319–321) drei Grundpositionen zuordnen:

- Kennzeichnend für die erste Grundposition ist die Übertragung von Kriterien der quantitativen Forschung auf qualitative Forschung. Zentrale Kriterien der hypothesenprüfenden Forschung wie Objektivität, Reliabilität und Validität werden durch Reformulierung und Operationalisierung an qualitative Forschung angepasst. Ein Beispiel hierfür ist die bei Mayring (2008, S. 113) explizierte „Intercoderreliabilität“, die auf der Prämisse der „Reproduzierbarkeit“ beruht: „Reproduzierbarkeit meint den Grad, in dem die Analyse unter anderen Umständen, anderen Analytikern zu denselben Ergebnissen führt. Sie hängt ab von der Expliztheit und Exaktheit der Vorgehensbeschreibung und lässt sich durch Intercoderreliabilität messen.“ Mayring recurriert zu deren Erfassung auf Reliabilitätskoeffizienten von Holsti (1969) und Krippendorff (1980), um nur einige zu nennen. Das Verhältnis von beobachteter Nicht-Übereinstimmung in der Kodierung zu den zufällig zu erwartenden Nicht-Übereinstimmungen führt nach Krippendorff bei mehreren Kodierern, mehreren kategorialen Ausprägungen und höheren Skalenniveaus zu folgender Formel (Krippendorff 1980, S. 133 ff., zit.n. Mayring 2008, S. 114):

$$R = 1 - \frac{\frac{1}{r} \sum_i \sum_b \sum_c \frac{n_{bi} \cdot n_{ci}}{m(m-1)} d_{bc}}{\sum_b \sum_c \frac{n_b \cdot n_c}{rm(rm-1)} d_{bc}}$$

Dabei bedeuten i = konkrete Auswertungseinheit, r = Summe aller Auswertungseinheiten, j = konkreter Kodierer, m = Summer aller Kodierer, k = Kategorie (Ausprägung) allgemein, b/c = konkrete Kategorien (Ausprägungen), d = Differenz, n = Anzahl.

Die obige Formel setzt nach Einschätzung der Verfasserin dieser Arbeit ein Verständnis qualitativer Forschung voraus, das sich stark an Standardisierbarkeit und Formalisierbarkeit orientiert. Die Ergebnisse von Kodierungen können mit Hilfe jenes Reliabilitätskoeffizienten mathematisch exakt überprüft werden, solange es für alle Kategorien und alle dazugehörigen Ausprägungen, für die ein bestimmtes Skalenniveau relevant ist, trennscharfe Zuordnungskriterien gibt.

Für die vorliegende Studie erscheint es der Verfasserin nicht zweckmäßig, zum Nachweis der Reliabilität auf Koeffizienten Bezug zu nehmen, da erstens nicht mit Skalenniveaus gearbeitet

wird und sich zweitens das Erkenntnisinteresse nicht in der Zuweisung von inhaltsanalytisch relevanten Nennungen zu Kategorien beziehungsweise *codes* erschöpft. Im Vordergrund steht die Interpretation der zu einer Forschungsfrage gehörenden Textstellen aus den Interviews, um betriebliche Entscheidungsprozesse bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen besser verstehen zu können. Zwar sind die codierten Textstellen die Grundlage der Generierung von Aussagen, aber ohne ein gedankliches Ordnen und Systematisieren, also ohne theoretischen Bezugsrahmen, blieben jene 4330 Kodierungen inhaltsleer.

Auch die Übertragung des in standardisierter Forschung üblichen Verständnisses von Objektivität auf qualitatives Denken ist hoch problematisch. Bortz/Döring (2003, S. 685) betrachten Objektivität als gegeben, „wenn unterschiedliche Testanwender unabhängig voneinander beim Testen derselben Person zu denselben Ergebnissen kommen. Man unterscheidet Durchführung-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität.“ Auch wenn in der Definition „Testen“ durch „Interviewen“ ersetzt wird, so kommt es bei „denselben Ergebnissen“ zu einem Bruch beider Forschungsparadigmen. Ergäben sich beispielsweise gegenüber unterschiedlichen Interviewern und in unterschiedlichen Situationen jeweils identische Textproduktionen eines Befragten, so widerspräche dies der Logik eines Interviews. Anders bei einem Fragebogen: Würden unterschiedliche Ergebnisse von ein und derselben Person in unterschiedlichen Situationen zutage befördert, so gäbe dies Anlass zur Prüfung und Überarbeitung des Erhebungsinstruments. Mündliche Befragungen sind, wenn sie das Attribut ‚qualitativ‘ im Namen führen, stets kontextabhängig und damit können selbst Wiederholungen von Interviews, die aus anderen Gründen ohnehin eher zu vermeiden sind, niemals identisch sein. Von einer Durchführungsobjektivität kann daher bei qualitativen Befragungen nicht ausgegangen werden.

Berücksichtigt man im Übrigen, dass in die Auswertung und Interpretation Rekonstruktionen des Forschers selbst eingehen – Bohnsack (2008, S. 24/25) spricht deswegen von der „Rekonstruktion der Rekonstruktion“⁶⁵ – so wird deutlich, warum Objektivität im quantitativen Sinne bei qualitativer Arbeit mit den Daten schlechterdings unmöglich ist. Das braucht jedoch kein Problem zu sein, denn in der Kontextabhängigkeit als Merkmal qualitativer Forschung liegt gerade *kein* hinzunehmender Mangel, sondern ein für den Erkenntnisgewinn möglichst optimal zu nutzender Vorzug. Qualitative Forschung wird nicht in Ermangelung einer Verfügbarkeit ‚besserer‘ quantitativer Methoden eingesetzt, sondern vor dem Hintergrund der konkreten Erfordernisse des Untersuchungsgegenstandes.

- Die zweite Grundposition bezweifelt die Übertragbarkeit quantitativer Kriterien auf qualitative Forschung und nimmt die Besonderheiten qualitativer Forschung zum Ausgangspunkt für die Formulierung eigener Kriterien.

⁶⁵ Bohnsack (2008, S. 24) zur Konstruktionsleistung des Forschers in Bezug auf die *Beforschten*: „Die Alltagserfahrung ist symbolisch strukturiert, besteht aus symbolischen Konstruktionen, auch bereits im Bereich des Routinehandelns, des vortheorietischen oder – wie es bei Mannheim heißt – atheoretischen, unreflektierten Handelns. Vom Standpunkt der wissenschaftlichen Konstruktion sind diejenigen des Alltags solche des ersten Grades. Die in ihnen implizierten Methoden muss der Sozialwissenschaftlicher zunächst [...] rekonstruieren. Hierzu ist eben Voraussetzung, dass denjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, Gelegenheit gegeben wird, ihre Konstruktionen und ihr kommunikatives Regelsystem zu entfalten. Dies ist die eine Bedeutung des Begriffs der Rekonstruktion, der rekonstruktiven Verfahren. Sie bezieht sich auf den Alltag derjenigen, die Gegenstand der Forschung sind.“

In Bezug auf die *Forschenden* erklärt Bohnsack (2008, S. 25) den zweiten Teil der Konstruktionsleistung: „Sie treten zu sich, zu ihrem eigenen Alltag in ein reflexives Verhältnis und versuchen auf diese Weise – auf dem Wege einer derartigen Reflexion oder Rekonstruktion – zu methodischen Prinzipien zu gelangen.“

Ein solches Kriterium ist die kommunikative Validierung. Ihr geht es darum, den Untersuchten Daten oder Untersuchungsbefunde vorzulegen, damit diese sie hinsichtlich ihrer Gültigkeit bewerten.

Angesichts der Konzeption der vorliegenden Studie ist bei einer kommunikativen Validierung mit folgenden Schwierigkeiten zu rechnen:

- Sind die Befragten aus der Wirtschaft mit den Kriterien für wissenschaftliches Arbeiten ausreichend vertraut, um Aussagen über die Gültigkeit einer Studie treffen zu können?
- Wie können die Befragten damit umgehen, dass sich in den Untersuchungsbefunden möglicherweise Kritik an der Sicht der Betriebe auf den Übergang von der Schule in den Beruf abzeichnet? Bringen die Untersuchungsbefunde die Interviewteilnehmer gar in eine dilemmatische Situation, da sie einerseits ihrer Mitgliedschaft in einer Organisation verpflichtet sind, sich andererseits jedoch aufgerufen fühlen, zur Erforschung des Übergangsprozesses beizutragen? Gehen mit unterschiedlichen betrieblichen Funktionsstellen auch unterschiedliche Blickwinkel auf die Bewertung dieser Forschung und Forschung im Allgemeinen einher?
- Ist es notwendig, dass sich die Befragten in den aufbereiteten, analysierten und interpretierten Interviewdaten wiederfinden können? Das tangiert die Frage nach dem Maß der Übereinstimmung zwischen artikulierter subjektiver Relevanz und Aufbau einer wissenschaftlichen Darstellung.
- Inwiefern werden betriebliche Ausbildungs-/Personalvertreter vor dem Hintergrund ihrer zeitlichen Verpflichtungen jenseits der bereits erfolgten Interviews zu weiteren Stellungnahmen bereit sein?

Kommunikative Validierung im engeren Sinne sollte über ein bloßes Kommentieren der Forschungsdaten und -befunde hinausgehen. Da nach Einschätzung der Verfasserin die Güte einer kommunikativen Validierung im aktuellen Kontext nicht ausreichend gewährleistet werden kann, erscheint dieses Kriterium wenig überzeugend.

Als weiteres Gütekriterium spielt die Triangulation eine Rolle. Steinke (2012, S. 320) hierzu: „Durch den Einsatz komplementärer Methoden, Theorien, Daten oder Forscher in einer Untersuchung sollen Einseitigkeiten oder Verzerrungen, die einer Methode, Theorie, Datenbasis oder einem einzelnen Forscher anhaften, kompensiert werden.“ Prinzipiell spricht im vorliegenden Forschungsprozess nichts gegen ein triangulatives Vorgehen. Optimal im Sinne eines tieferen Verständnisses des Untersuchungsgegenstandes wäre eine die qualitative Befragung flankierende quantitative Befragung gewesen, die möglicherweise zeitgleich hätte realisiert werden können und eine zweigeteilte Datenbasis erbracht hätte. Dass dies letztlich nicht zustande kam, ist der zeitintensiven Durchführung der Interviews geschuldet.

Da bei einer qualitativen Befragung die Interviewsituation Dreh- und Angelpunkt der weiteren Forschungsbemühungen ist, kommt deren Validierung besondere Aufmerksamkeit zu. Das Arbeitsbündnis zwischen Forscher und Beforschten ist im besten Fall „von Offenheit, Vertrauen, Arbeitsbereitschaft und einem möglichst geringen Machtgefälle zwischen Forscher und Informant gekennzeichnet“ (Steinke 2012, S. 320), das heißt, es muss überprüft werden, inwiefern es Hinweise gibt, die auf einen Rückzug von einem der Beteiligten aus dem Forschungsprozess schließen lassen.

Ein insbesondere für die Evaluationsforschung bedeutsames Kriterium ist Authentizität. Im Falle gelungener Herstellung von Authentizität sehen die Befragten ihre subjektiven Relevanzhorizonte in der Forschung adäquat erhoben und dargestellt, erhalten Sie eventuell Impulse und neue Orientierungen, kann die Forschung einen Beitrag zu Entscheidungsfindungen sozialer Akteure leisten oder gibt Anregungen für weiterführende Handlungswege.

Insbesondere der letztgenannte Aspekt, Beitrag der Forschung zur Entscheidungsfindung sozialer Akteure, wird von der Verfasserin im Rahmen des Teilkapitels 5.3 thematisiert.

- Die dritte Grundposition argumentiert prinzipiell gegen die Formulierung von Qualitätskriterien zur Bewertung qualitativer Forschung, weil dadurch unerwünschte Engführungen initiiert würden. Aus sozial-konstruktivistischer Perspektive wird beispielsweise argumentiert, „dass die Annahme, die Welt sei sozial konstruiert, nicht mit Standards für die Bewertung von Erkenntnisansprüchen vereinbar ist, da damit die Grundlage des sozialen Konstruktivismus verlassen werde“ (Shotter 1990, S. 69, zit.n. Steinke 2012, S. 321).
Ein anderer Weg zur Lösung der Frage nach der Qualität von qualitativer Forschung wird von Denzin (1990, S. 231) beschritten. Postmoderne ethnographische Forschung zeichne sich durch das Schreiben des Forschers in der ersten Person Singular aus, „wodurch die Kluft zwischen der beobachteten Person und der beobachteten Realität überwunden wird und Fragen nach Reliabilität oder Validität sich nicht mehr stellen“ (Denzin 1990, S. 231, zit.n. Steinke 2012, S. 321). Die Diversität an Grundpositionen unterstreicht die Notwendigkeit einer kontext- und gegenstandsadäquaten Vergewisserung über die Güte des gewählten qualitativen Vorgehens. Aussagen zur Qualität einer qualitativen Studie zu formulieren impliziert die Offenlegung dementsprechender Grundannahmen des Forschungsprozesses, denn der gegenstands-, situations- und milieuabhängige Charakter qualitativer Forschung steht „eigentlich im Widerspruch zu der Idee, einen universellen, allgemein verbindlichen Kriterienkatalog zu formulieren“ (Steinke 2012, S. 323).

Wie kann ein solcher Widerspruch aufgelöst werden? Nach Helfferich (2005, S. 138) „kann es nicht um anzustrebende Objektivität gehen, sondern um einen anzustrebenden angemessenen Umgang mit Subjektivität.“ Dieses Moment gilt es bei der Bestimmung von entsprechenden Gütekriterien im Auge zu behalten.

Was Helfferich (ebd.) unter „Umgang mit Subjektivität“ fasst, wird von Terhart (1995, S. 374) als „Problem der Kontrolle von Interpretationen“ auf den Punkt gebracht. Es ist „historisch im Kontext des epistemologischen Certismus“ nach Spinner (1977) verwurzelt. Jenes erkenntnistheoretische „Sicherheitsdenken“ (ebd.) habe sich mittlerweile jedoch gravierend verändert: „Das Modell der privilegierten Wahrheitsfindung durch Wissenschaft, [...], ist sowohl angesichts der faktischen Wissenschaftsentwicklung gerade in den entwickeltesten Disziplinen, aufgrund der Selbstreflexion von Wissenschaft in Gestalt der Wissenschaftstheorie (Philosophie der Erkenntnis, Logik der Forschung) wie schließlich auch angesichts der gewandelten Haltung der Öffentlichkeit gegenüber Wissenschaft (und ihren Folgen) nicht länger aufrechtzuerhalten. Die Vorstellung, dass ‚da draußen‘ eine bestimmte Wahrheit verborgen ist, die die Wissenschaft aufspürt und dann den Menschen bzw. der Gesellschaft zur Verfügung stellt, hat an Überzeugungskraft verloren – nicht zuletzt innerhalb der Wissenschaft selbst“ (ebd.). Reflexionen über die Geltungsbegründungen von Aussagen in der qualitativen Sozialforschung, die deren Akzeptanz stärken können, finden unter veränderten Vorzeichen statt: „Im Gegenstandsbereich qualitativer Sozialforschung ‚gibt‘ es nicht eine bestimmte Wahrheit, der sie mit subtilen Mitteln auf die Spur zu kommen hat, um dann ein möglichst originalgetreues Abbild des Gegenstandes zu erhalten und der (Fach-)Öffentlichkeit präsentieren zu können. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Bemühungen sind demgegenüber in jedem Fall und unausweichlich *das Produkt von Entscheidungen und Konstruktionen, die innerhalb des Forschungsprozesses vollzogen werden* [Kursivdruck im Original, Anm. T.L.]“ (ebd., S. 375).

Nun wäre es verfehlt, aus Sorge um adäquate Bewertungsmodalitäten des oben skizzierten Propriums qualitativer Sozialforschung vor einer Bewertung des Erkenntnisprozesses zurückzuscheuen. Terhart (1995) gibt keine Lösung, wie sich das theoretische und praktische Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen bearbeiten lässt; er diskutiert jedoch die „systematische Stellung dialogischer Formen im Rahmen der Validierung von Interpretationen“ (ebd., S. 388) und kommt zu dem Schluss, „dass die verschiedenen qualitativen Methodenvarianten gänzlich *ohne* [Kursivdruck im Original, Anm. T.L.] irgendeine Form des Rekurses auf dialogische Elemente nicht denkbar sind“ (ebd., S. 393).

An diesem Punkt setzen die Überlegungen der Verfasserin zur Bewertung der Güte der vorliegenden Studie an. Anhand des konkreten Rückbezugs auf die erfolgten forschungsmethodischen Entscheidungen werden zentrale Gelenkstellen des Vorgehens einer Prüfung unterworfen.

- Validierung der Interviewsituation: Das Gelingen des Dialogs zwischen Forscher und Beforschten ist der Dreh- und Angelpunkt dieser qualitativen Studie. Ohne die Entwicklung eines „Arbeitsbündnisses“ (Steinke 2012, S. 320), das von gegenseitiger Achtung und Wertschätzung getragen ist, wäre es unmöglich, gehaltvolle Interviews zu führen. In der Literatur entsteht leicht der Eindruck, als sei ein solches Arbeitsbündnis etwas Statisches, das entweder ausreichend vorhanden oder gar nicht verfügbar ist. Im Forschungsprozess zeigt sich hingegen, dass an der Etablierung einer tragfähigen Gesprächsbeziehung sorgsam zu arbeiten ist, vor allem deshalb, weil die Gesprächspartner unterschiedlichen Systemen zugehörig sind, deren jeweilige Programmatik und spezifische Operationen auf der Gegenseite nicht ohne Weiteres als bekannt vorausgesetzt werden dürfen.

Nach Terhart (1995, S. 388) treten dialogische Elemente innerhalb eines qualitativen Ansatzes in drei Phasen auf: 1. in einem alltagsweltlichen Sinne, sobald Aushandlungsprozesse aufgrund von Irritationen erneut oder überhaupt notwendig werden (Phase I), 2. im Forschungsprozess (Phase II), wenn es darum geht, „Einblick in die subjektive und kollektive Weltansicht von Akteuren zu bekommen“ (ebd., S. 389) und 3. im inner-wissenschaftlichen Bereich einer einzelnen Forschergruppe (Phase III a) oder im Diskussionsprozess zwischen dieser Gruppe und der wissenschaftlichen Öffentlichkeit (Phase III b).

Die Interviewsituation als Gesamtes ist demnach der dialogischen Struktur in Phase II zuzurechnen. Sie wird von der Verfasserin als sehr zufriedenstellend eingeschätzt, da

- sämtliche Gesprächsteilnehmer weit über den vereinbarten Gesprächszeitraum hinaus bereit waren, Einblicke in ihre Arbeit und in ihr Denken zu gewähren,
- von der überwiegenden Mehrheit der betrieblichen Vertreter das Angebot eines Firmenrundgangs unterbreitet wurde, was nicht vereinbarter Bestandteil der Interviews war und für die Firmen einen zusätzlichen Zeit- und Arbeitsaufwand bedeutete,
- das Gesprächsverhalten von regen Nachfragen zur Vertiefung der Thematik auf Seiten der Beforschten geprägt war.

Die aufgeführten Prüfkriterien lassen darauf schließen, dass das Feld den Anliegen der Forscherin – nach anfänglicher Zurückhaltung in der Phase des Feldzugangs – mit einem sehr hohen Maß an Aufgeschlossenheit begegnete.

Zu ergänzen ist, dass die Studie nicht an ein Forschungskolleg angebunden ist und auch keine Re-Codierungen von dritter Seite unternommen wurden. Somit entfallen dialogische Formen in Phase III a. Aussagen zur Güte einer dialogischen Form in Phase III b lassen sich zum jetzigen Zeitpunkt nicht machen, da dies der Rezeption der Arbeit in der Forschergemeinschaft vorbehalten bleibt.

- Intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses: Steinke (2012, S. 324) macht darauf aufmerksam, dass qualitative Sozialforschung nicht dem Anspruch einer intersubjektiven Überprüfbarkeit genügen kann. Eine identische Replikation der vorliegenden Untersuchung würde allein schon an der Spezifik des Feldes und ihrer Zugangshürden scheitern. Das Herstellen intersubjektiver Nachvollziehbarkeit ist jedoch ein für die Bewertung der Befunde unabdingbarer Anspruch. Die Verfasserin versucht, diesem Anspruch auf folgenden Wegen nachzukommen:
 - Präzise Dokumentation des Forschungsprozesses: Hierzu gehören zuvörderst die Entfaltung der Problemlage, das Heranziehen einer Theorie und deren begründete Anwendung auf den Untersuchungsgegenstand (was leistet jene Theorie für den Erkenntnisgewinn?), die Darlegung ausgewählter Forschungsbefunde und die Entwicklung relevanter Fragestellungen. Der forschungsmethodische Teil sollte zum Beispiel Aufschluss über folgende Fragen geben:
 - Von welchen forschungsmethodischen Prämissen geht die Forscherin aus?
 - Welche Erhebungsmethode wird angewandt? Inwiefern erfolgt eine Abgrenzung gegenüber anderen Verfahrensweisen?
 - Nach welchen Kriterien werden die Fälle zusammengestellt?
 - Warum ist davon auszugehen, dass die zu Befragenden ‚etwas zu sagen haben‘?
 - Welcher Systematik unterliegt das Untersuchungsfeld? Gibt es einen Zusammenhang zwischen Zugangshemmnissen und Fallzusammensetzung?
 - Welches Selbstverständnis bringt die Interviewerin in die Gesprächssituation ein?
 - Wie gestaltet sich der Erhebungskontext?
 - Nach welchen Überlegungen werden die Daten aufbereitet?
 - Welche Analyseschritte sind zur Datenauswertung erforderlich?
 - Nach welchen Überlegungen erfolgt die Interpretation der Daten?
- Reflektierte Subjektivität (vgl. Steinke 2012, S. 330): Da der Forscher konstitutiv für die von ihm erforschte soziale Welt ist, ist zu prüfen, inwiefern sich dies methodisch niederschlägt.
 - In welcher Rolle tritt die Forscherin den *gatekeepern* gegenüber?
 - Welche Erwartbarkeiten kann sie dem Feld in Aussicht stellen?
 - Wie ist mit Immunreaktionen aus dem Feld zu verfahren?
 - Wie geht die Interviewerin mit der Frage von Nähe und Distanz um?
 - Wie gelingt es ihr im Gespräch, den Befragten zu helfen, ihre spezifische Rolle zu finden?
 - Welche Gesprächssituationen werden von der Interviewerin als problematisch wahrgenommen und wie soll mit ihnen umgegangen werden?
 - Inwiefern ist ein Schonverhalten während des Interviews auch in der Person des Interviewers begründet?
 - Wie positioniert sich die Forscherin nach der Erhebungsphase gegenüber dem Feld?
- Limitation (vgl. Steinke 2012, S. 329): Qualitative Forschung hat kenntlich zu machen, wo die Grenzen des Geltungsbereichs ihrer Befunde liegen. Forschungsergebnisse kommen jeweils nur unter sehr spezifischen Bedingungen zustande, daher ist auszuweisen, in welchem Kontext, für welchen Gegenstand und für welche Fälle sie theoretisch generalisierbar sind. Solcherlei Limitationen sind in der vorliegenden Studie zum Beispiel anhand folgender Fragen erkennbar:
 - Inwiefern gibt es im Rahmen der Fallkontrastierung innerhalb einer Fallgruppe Gemeinsamkeiten und Unterschiede?
 - Inwiefern lassen sich über alle Fallgruppen hinweg Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen?

Die Ausführungen im Teilkapitel 5.1 hatten zum Ziel, das methodische Vorgehen dieser Studie anhand von allgemeinen und untersuchungsspezifischen Gütekriterien zu reflektieren. Im nächsten Teilkapitel 5.2 geht es um die Verortung der empirischen Befunde.

5.2 Verortung der Forschungsbefunde im Fachdiskurs

Eine Annäherung an die Aufgabe, die empirischen Befunde dieser Studie thematisch zu verorten, bringt es mit sich, Schule und Unterricht nicht nur unter systemfunktionalen Gesichtspunkten zu betrachten, sondern auch auf einen normativen Sinnhorizont hin zu befragen. Dies berührt im weiteren Sinne die Frage nach dem Verhältnis der beiden Teildisziplinen Allgemeine Didaktik und empirische Lehr-Lern-Forschung. Während es der Allgemeinen Didaktik als zentralem Element der Schulpädagogik um die „Theoretisierung und operative Gestaltung von Lehren und Lernen im Kontext von Ausbildung für den pädagogischen Beruf des Lehrers“ geht (Terhart 2005, S. 102), ist die Lehr-Lern-Forschung als Forschungsbereich innerhalb der Pädagogischen Psychologie zu verstehen. Für die vorliegende Arbeit ist die Thematisierung beider Teildisziplinen bedeutsam, weil sie einen gemeinsamen Gegenstandsbereich – Mikroprozesse von Lehr-Lern-Situationen – haben, aus dem Überlegungen zur Anschlussfähigkeit an aufnehmende Systeme erwachsen (vgl. Kapitel 5.3).

Für die Schulpädagogik Aussagen darüber zu treffen, welche Themenbereiche empirisch-qualitativ erfasst und analysiert worden sind, gestaltet sich schwierig, da sich das qualitative Forschungsparadigma in der Auseinandersetzung mit empirisch-quantifizierenden Methoden in mehreren Etappen entwickelt hat. Dabei standen anfänglich wissenschaftstheoretische Abgrenzungsversuche gegenüber dem quantitativen Verständnis im Vordergrund, was zu Lasten der fachwissenschaftlichen Aufarbeitung von Schul- und Unterrichtswirklichkeit ging. Ein Überblick von Ackermann/Rosenbusch (1995, S. 157) belegt eine große Streuung von Forschungsinteressen und Forschungsansätzen. Bislang liegen unter anderem Arbeiten zu folgenden Themen vor: unterrichtliche Vermittlungsprozesse, pädagogische Konzeptionen ausgewählter Schularten, Lernbiografien von Schülern, Leistungsanforderungen und Leistungsbeurteilungen in der Wahrnehmung von Schülern, Einführung neuer Technologien in der Schule, Berufsbiografien und Lehrerpersönlichkeit, berufliches Selbstverständnis von Schülerräten, biografische Wirksamkeit von Schule (vgl. Ackermann/Rosenbusch 1995). Wie zu erkennen ist, liegen die Schwerpunkte einerseits auf dem interaktionalen Gefüge im Rahmen unterrichtlicher Mikroprozesse und andererseits auf konzeptionellen Elementen pädagogischer Arbeit. Von empirisch-qualitativer Transitionsforschung ist in dieser Überblicksdarstellung noch keine Rede.

Zur Verortung der Befunde der vorliegenden Studie im Fachdiskurs ist es hilfreich, nochmals in Erinnerung zu rufen, dass es *nicht* das Anliegen der Verfasserin ist, die individuelle Gestaltbarkeit von Übergängen aus der Schule in die duale Berufsausbildung zu rekonstruieren. Wie Jugendliche ihre biografischen Übergänge angesichts von Schulleistungen, beruflichen Orientierungen, Impulsen aus dem Elternhaus, Migrationshintergrund, regionaler Arbeitsmarktsituation und individuellen Problemlagen ausgestalten, ist bereits Gegenstand der Forschung.

Insbesondere die Längsschnittstudien des Deutschen Jugendinstituts sind methodisch so aufgebaut, dass sie sozialstrukturelle und individuelle Bedingungen des Gelingens und Scheiterns von Übergangswegen nachzuzeichnen vermögen (vgl. Gaupp 2013). Darüber hinaus wurden im Rahmen ergänzender qualitativer Analysen Erfahrungsebenen wie Motivation, kritische biografische Ereignisse, soziale Interaktionen und ‚Agency‘ identifiziert (vgl. ebd.). Das letztgenannte Konzept ist ein in der subjektorientierten Übergangsforschung prominenter Ansatz, der

Individuen innerhalb kontextuell vorgegebener Rahmungen als Gestalter und Gestalterinnen ihres Lebenslaufs versteht (vgl. Stauber 2007).

Zwar sind äußere Bedingungen von Übergangswegen mittlerweile sehr gut erforscht; was jedoch bislang noch wenig beleuchtet wird, jedenfalls aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft, ist die Analyse des Denkens und Handelns von Betrieben als aufnehmenden Systemen. Es liegen noch keine Erkenntnisse darüber vor, inwiefern sich subjektive Theorien von Ausbildungsbetrieben als Bedingungen der Bewältigung beruflicher Übergänge niederschlagen. Insofern werden künftige Untersuchungen im Kontext von Agency vor der Aufgabe stehen, den Zusammenhang von aktiver Ausgestaltung des beruflichen Lebenslaufs und betrieblich-institutionellen Vorgaben zu erhellen.

Brüggemann/Rahn (2013) stellen in ihrem Überblickswerk Berufsorientierung als interdisziplinäres Forschungs- und Handlungsfeld dar und setzen sich ausführlich mit den theoretischen und programmatischen Grundlagen, dem Stand der empirischen Forschung, den Handlungs- und Problemfeldern, den Instrumenten, Maßnahmen und Konzepten sowie der Qualitäts- und Professionalitätsentwicklung auseinander. Trotz des Bemühens, Berufsorientierung aus psychologischer, soziologischer, erziehungswissenschaftlicher und kommunikationswissenschaftlicher Perspektive zu erfassen, bleibt bei ihnen die Dimension der Wahrnehmung Schulabsolventen aufnehmender Systeme, wie zum Beispiel die der Ausbildungsunternehmen, größtenteils ausgeblendet.

Eine Ausnahme findet sich im Beitrag von Granato (2013, S. 154), die bei der Analyse von Berufsfindungsprozessen junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund darauf hinweist, „ein stärkeres Augenmerk auf *institutionelle* Begrenzungen beim *Zugang* zum Ausbildungssystem zu legen: Beim Zugang zu betrieblicher Ausbildung sind es die Betriebe, die darüber entscheiden, welche Jugendlichen mit welchen Voraussetzungen eine Ausbildung erhalten oder auch nicht (Fremdselektion). Diese Funktion als „Eingangswächter“ des dualen Systems bedeutet für Jugendliche – gerade bei einem Migrationshintergrund – zu häufig einen Ausschluss aus beruflicher Ausbildung (Eberhard/Ulrich 2010, 2011; Imdorf 2010a). Die Selektionsprozesse von Betrieben und beruflichen Schulen sind daher ebenso wie das *Zusammenwirken* von Prozessen der Fremd- und Selbstselektion am Übergang Schule-Ausbildung (Solga 2005, S. 122 ff.) genauer in Augenschein zu nehmen [Hervorhebungen auch im Original, Anm. T.L.].“

An diesem Punkt setzt die vorliegende Studie der Verfasserin an. Sie versucht zu klären, wie Ausbildungsbetriebe – berufliche Schulen als gleichwertige Partner einer dualen Berufsausbildung bleiben aus forschungsökonomischen Gründen außer Acht – „Fremdselektion“ (Granato 2013, ebd.) hinsichtlich der beiden Problembereiche Formalqualifikationen und Unternehmenskultur praktizieren. Geht man über den bloßen Selektionsgedanken hinaus, so ist unter Rückgriff auf systemtheoretische Überlegungen von betrieblichen Personalentscheidungsprozessen zu sprechen, da jedes beteiligte System um des eigenen funktionalen Systemerhalts willen angehalten ist, Komplexität antizipativ zu bearbeiten. Es steht also nicht mehr zur Diskussion, ob Personalentscheidungen womöglich aus ethischer Perspektive zu verschieben oder umzustrukturieren wären. Aufgrund der Tatsache, dass sich für eine Firma als aufnehmendes System eine schier unbegrenzte Anzahl an Entscheidungsoptionen eröffnet, *muss* ein Modus der Selektion gefunden werden. Wie dieser mit Blick auf die jugendlichen Bewerber aussieht beziehungsweise umgesetzt wird, versucht die vorliegende Arbeit zu klären.

Einen wichtigen Stellenwert bei der Lehrstellenvergabe haben die schulischen Formalqualifikationen. Schuchart (2007) geht der Frage nach, ob gleichnamige Bildungsabschlüsse auch mit gleichwertigen Chancen auf einen Ausbildungsplatz verbunden sind beziehungsweise ob es zu

einer schulartenspezifischen Hierarchisierung von Abschlüssen kommt. Sie zeigt als Ergebnis auf, dass die Herkunftsschulart neben dem Schulabschluss einen großen Signalwert bei der Vergabe eines Ausbildungsplatzes besitzt. Mit anderen Worten: Es gibt in den von ihr untersuchten Bundesländern Bayern und Nordrhein-Westfalen eine schulartenbezogene Hierarchisierung. Von einer Gleichwertigkeit unterschiedlich erworbener Abschlüsse kann in Bezug auf Ausbildungs- und Berufschancen keine Rede sein.

Letztbenannter Befund wird im ersten Problembereich der vorliegenden Studie für die drei Berufsbilder Industriekaufmann/Industriekauffrau, Mechatroniker/Mechatronikerin und Feinwerkmechaniker/Feinwerkmechanikerin ausdifferenziert, das heißt, es können aufgrund des qualitativen Designs Aussagen dazu gemacht werden, inwiefern die Herkunftsschulart bei den betrieblichen Rekrutierungsentscheidungen zum Tragen kommt. Zunächst ist augenfällig, dass sie über die drei Berufsbilder hinweg unterschiedlich streng gewichtet wird. Firmen, die Industriekaufleute ausbilden, formulieren je nach Herkunftsschulart andere Erwartungen an die Qualifikationen der Bewerber. Sie unterziehen die Herkunftsschulart generell einer genauen Betrachtung. Bei den Mechatronikern konzentriert sich das Augenmerk von vornherein auf die Herkunftsschulart Realschule, andere erhalten eher wenig Aufmerksamkeit. Auch die Feinwerkmechaniker thematisieren die Herkunftsschulart und gehen ebenfalls nicht von einer Gleichwertigkeit aus. Während der Realschulabschluss ausnahmslos breite Akzeptanz findet, werden Werkrealschulen und Berufsfachschulen kontrovers beurteilt. Allerdings ergibt sich bei den Feinwerkmechanikern ein Vorteil für Hauptschulabsolventen, denn mit überzeugenden Schulleistungen eröffnen sich ihnen durchaus gute Chancen auf einen Ausbildungsplatz; auch ihre Herkunftsschulart wird dann nicht mehr in Frage gestellt. Bezogen auf diese Fallgruppe stellt die Herkunftsschulart Hauptschule keineswegs eine Sackgasse dar. Nicht die Schulart ist das K.o.-Kriterium, sondern die wenig oder nicht überzeugende Nutzung ihres curricularen Angebots durch den Schüler.

Dies leitet zum Stellenwert von Schulfächern und Notenbild über. Die qualitative Herangehensweise von Imdorf (2007) an die Bedeutung von Schulqualifikationen in kleineren Betrieben verdeutlicht die Notwendigkeit einer kontextspezifischen Analyse. Schulische Qualifikationen werden seinen Ergebnissen zufolge zunächst einmal mit Blick auf die Erfordernisse einer Berufsschule interpretiert, das heißt, sie setzen sich als Selektionsnorm bei Betrieben, die in anspruchsvolleren Berufsbildern ausbilden, verstärkt durch. Ein Vergleich der von Imdorf (2007) untersuchten vier Branchen ergibt, dass in den Ausbildungsberufen Automechaniker/Automechanikerin sowie Medizinischer Praxisassistent/Medizinische Praxisassistentin strengere Maßstäbe an die Schulqualifikationen gelegt werden als in den – in der Schweiz – weniger angesehenen Berufsbildern Dentalassistent/Dentalassistentin und Autolackierer/Autolackiererin. Die vorliegende Studie orientiert sich am Anspruch von Kontextsensitivität und bestätigt in Teilen die Befunde Imdorfs. Auch für die Industriekaufleute und die Mechatroniker spielt die fachliche Anschlussfähigkeit im Betrieb und noch mehr in der Berufsschule eine wichtige Rolle. Die Diversität unternehmensspezifischer Bedarfe spiegelt sich insgesamt in der hohen Aufmerksamkeit wider, die die Unternehmen den Schulfächern und Schulnoten schenken. Eine Ausnahme bildet das Berufsbild des/der Feinwerkmechanikers/Feinwerkmechanikerin, bei dem es kontroverse Annahmen darüber gibt, inwiefern sich die geforderten mathematischen Kompetenzen überhaupt in einer Zeugnisnote abbilden lassen. Am ehesten kann bei den Feinwerkmechanikern von einer Einschränkung der Dominanz von Schulzeugnissen die Rede sein. In Bezug auf die Bedeutsamkeit von Schulqualifikationen wird in Kapitel 2.2.1.5.4 auf die Perspektive von Großunternehmen Bezug genommen (vgl. Moser 2004). Die Befunde von Moser sind etwas ernüchternd, da sich zwischen den Noten in Mathematik, Deutsch, Französisch und

Englisch sowie dem Lehrstellenerfolg kein eindeutiger Zusammenhang feststellen lässt (ebd., S. 179). Jugendliche, die ein Lehrstellenangebot erhalten, verfügen allerdings bei gleichen Noten über signifikant bessere Lesekompetenzen und eine bessere mathematische Grundbildung (ebd., S. 243). Warum die schulischen Leistungen dennoch – zumindest in der ersten Stufe eines Auswahlverfahrens – von Relevanz sind, ist folgendermaßen zu erklären: 1. Je nach unternehmensspezifischen Anforderungen und Berufsbild werden die Schulleistungen unterschiedlich gewichtet. Eines der von Moser untersuchten Großunternehmen bekennt sich zum Beispiel explizit zur Vergabe von Ausbildungsplätzen an Jugendliche mit überdurchschnittlich guten Schulleistungen. 2. Da alle bei Moser befragten Großunternehmen betriebsinterne und/oder betriebsexterne Auswahltests einsetzen, sind die Ergebnisse dieser Tests sehr wichtig. Die Schule wirkt indirekt bei der Lehrlingsselektion mit, „vermittelt sie doch zu einem großen Teil jene Fähigkeiten, die Jugendliche bei einem Eignungstest ausweisen müssen. Gerade weil Unternehmen Eignungstests durchführen, bleibt das in der Schule vermittelte Wissen und Können für den Erfolg bei der Lehrstellensuche zentral“ (Moser 2004, S. 215/216).

Die empirischen Befunde der Verfasserin knüpfen an die oben erläuterten Ergebnisse an. In der vorliegenden Studie gehören insgesamt 9,1 Prozent aller untersuchten Unternehmen den Beschäftigtengrößenklassen 9 bis 11 an, das heißt, sie beschäftigen mindestens 500 Mitarbeiter, höchstens jedoch 9999 und fallen unter die Bezeichnung ‚Großunternehmen‘⁶⁶. Für die Großunternehmen in der Fallgruppe der Industriekaufleute ist festzuhalten, dass

- das Zeugnis keine Noten enthalten sollte, die schlechter als ‚Befriedigend‘ sind,
- das Notenbild in den entscheidungsrelevanten Schulfächern zwischen den Noten Zwei und Drei liegen sollte,
- auch in den als ‚Lernfächern‘ betrachteten Schulfächern das Leistungsniveau gut bis befriedigend sein sollte,
- die Beurteilung der Qualität einer Bewerbung sich am jeweiligen Einzelfall orientieren kann.

Dies belegt den hohen Stellenwert der Benotung der Schulfächer, insbesondere, was die Kernfächer anbelangt. Bei den Großunternehmen in der Fallgruppe der Mechatroniker ergeben sich folgende Muster:

- Das Hauptaugenmerk liegt auf den Fächern Mathematik und Physik beziehungsweise auf dem entsprechenden Fächerverbund, in dem physikalische Kompetenzen geschult werden, weil diese für die Anschlussfähigkeit im Betrieb und in der Berufsschule eine wichtige Rolle spielen.
- In den entscheidungsrelevanten Schulfächern ist die Note Zwei erwünscht.

⁶⁶ Das Institut für Mittelstandsforschung Bonn (IfM Bonn) definiert Großunternehmen folgendermaßen:

Zahl der Beschäftigten: > 500,

Umsatz in Euro pro Jahr: ab 50 Millionen (www.ifm-bonn.org/mittelstandsdefinition/definition-kmu-des-ifm-bonn/).

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden keine Umsatzzahlen erhoben, auch die von den Interviewteilnehmern angegebene Beschäftigtenzahl ist als Orientierungswert zu verstehen. Insofern dient die Bezeichnung ‚Großunternehmen‘ vorwiegend Analysezielen. Auch Moser (2004, S. 111) konzediert, dass es sich bei seiner Stichprobe um „eine selektive Auswahl [handelt, Einfügung T.L.], die keinen Anspruch auf Repräsentativität hat.“ Die von ihm aufgeführten acht Großunternehmen beschäftigen jeweils mehrere tausend Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter; Umsatzzahlen werden nicht angeführt.

- Auch das Gesamtnotenbild des Zeugnisses ist von Bedeutung. Aus einigen Nebenfächern werden Hinweise auf die Lern- und Motivationsbereitschaft des Bewerbers abgeleitet.

In der Fallgruppe der Feinwerkmechaniker ist nur ein einziges Großunternehmen vertreten, dessen Einschätzung der Relevanz von Schulnoten sich jedoch von den übrigen kleineren Unternehmen nicht unterscheidet:

- Die Leistungen sollten insgesamt nicht schlechter als ‚Befriedigend‘ sein, wobei auch auf ein Nebenfach wie Religion geachtet wird, da es als Indikator für die Lernbereitschaft gilt.
- Das Schulfach Mathematik oder genauer gesagt, was ein Schulabgänger in Mathematik wirklich leisten *kann*, ist bei der Vergabe eines Ausbildungsplatzes von großer Bedeutung.

An diesem Punkt gibt es eine auffallende Parallele zu den Ergebnissen Mosers. Zwar legen die betrieblichen Vertreter großen Wert auf eine mathematische Grundbildung – sämtliche Interviewteilnehmer aus dieser Fallgruppe schenken dem Fach Mathematik im Auswahlverfahren starke Beachtung –, aber sie scheinen Zweifel am Zusammenhang zwischen der effektiven Leistungsfähigkeit der Jugendlichen und der ausgewiesenen Note zu haben (vgl. Moser 2004, S. 181). Den Benotungsmaßstäben der Lehrkräfte begegnen sie offensichtlich mit Skepsis. Möglicherweise stützen sie sich deshalb in ihrer Beurteilung nicht so stark auf das Notenbild wie ihre Kolleginnen und Kollegen aus den Fallgruppen der Industriekaufleute und der Mechatroniker. Die Befunde der vorliegenden Studie zur Bedeutsamkeit schulischer Leistungsausweise für Großunternehmen unterstreichen die Notwendigkeit einer forschungsmethodischen Herangehensweise, die kontextsensitiv ausgerichtet ist. Dies erfordert eine Fokussierung auf ausgewählte Berufsbilder und Unternehmen, da das Feld der Großunternehmen einen äußerst hohen Grad an Heterogenität aufweist.

Bezüglich der Aussagekraft und des Stellenwerts von Schulzeugnissen stellt Schumann-Erny (2003) fest, dass über 90 Prozent der von ihr über einen standardisierten Fragebogen untersuchten Betriebe eine Schule ohne Zeugnisse ablehnen, was für eine grundsätzlich sehr hohe Akzeptanz der Notenzeugnisse bei den Abnehmern spricht. Sie ist mit der Verwendung des Schulzeugnisses als Dokument für Bewerbungen zu erklären (vgl. Kapitel 2.2.1.5.1), betont also den funktionalen Charakter von Zeugnissen für Ausbildungsbetriebe. Einschränkend ist jedoch hinzuzufügen, dass gleichzeitig rund die Hälfte der Befragten aus den Noten keine eindeutigen Rückschlüsse auf das Leistungsniveau eines Bewerbers ziehen kann und für mehr Differenzierung bei den Ziffernnoten plädiert. Daraus ergibt sich ein Widerspruch, den die Studie von Schumann-Erny auch im Rahmen der qualitativen Teilbefragung nicht aufzulösen vermag – möglicherweise deshalb, weil keine Differenzierung nach Branchen oder Berufsbildern vorgenommen wird.

In Bezug auf die Kopfnoten in „Verhalten“ und in „Mitarbeit“ zeigt sie auf, welche Informationen Arbeitgeber diesen entnehmen. Die Ergebnisse verweisen auf einen weiten Interpretationsspielraum, insbesondere bei der Verhaltensnote. Unklar bleibt in der Studie aber, ob es berufsbildspezifische Unterschiede in der Interpretation der Kopfnoten gibt, da die Arbeitgeber lediglich indirekt und unsystematisch über die sich gerade in einem Betriebspraktikum befindlichen Schüler befragt wurden. Zudem hatte zum Untersuchungszeitpunkt ein Drittel der befragten Schulen das Betriebspraktikum noch nicht durchgeführt, so dass die Perspektive der Ausbilder nur eingeschränkt rekonstruiert werden kann.

Diese Erkenntnislücke versucht die vorliegende Arbeit zu schließen, indem sie die zu untersuchenden Fälle aus dem Feld der betrieblichen Ausbilder kriteriengeleitet auswählt und fallgruppenspezifisch analysiert. Dies führt bei der Betrachtung der Kopfnoten „Verhalten“ und „Mitarbeit“ zu uneinheitlichen Befunden, was ihren Stellenwert angeht. Während die Industriekaufleute und die Mechatroniker den Kopfnoten erhebliche Aufmerksamkeit widmen, sie mit Blick auf die betrieblichen und berufsschulischen Erfordernisse analysieren und bei Bewertungen, die schlechter als „Gut“ sind, Erklärungen von Seiten des Bewerbers wünschen, sieht rund ein Drittel der befragten Feinwerkmechaniker zwischen schulischem und betrieblichem Kontext keinerlei Kompatibilität gegeben, was ihrerseits zu einer entspannten Haltung gegenüber den Kopfnoten führt. Zwar erwarten zwei Drittel der befragten Feinwerkmechaniker die Note „Gut“; bei nach unten abweichenden Noten sind die Betriebe jedoch durchaus geneigt, Kompensationsmöglichkeiten in Form von Probearbeitstagen oder Betriebspraktika anzubieten. Nur in Ausnahmefällen werden innerhalb der Fallgruppe der Feinwerkmechaniker Bewerber mit der Bewertung „Befriedigend“ oder „Ausreichend“ von vornherein abgelehnt. Etwas verallgemeinert lässt sich sagen, dass der betriebliche Formalisierungsgrad, das heißt die personelle und sachliche Ausdifferenzierung einer Berufsausbildung in einem Ausbildungsunternehmen sowie die Größe eines Betriebes in Abhängigkeit von der Mitarbeiterzahl Einfluss auf die Frage nehmen, welchen Stellenwert die schulischen Formalqualifikationen haben (vgl. Kapitel 4.1.6).

Der zweite Problembereich dieser Arbeit befasst sich mit dem Einfluss schulleistungsfremder Faktoren. Warum Betriebe in eine Ausbildung investieren, ist aus betriebswirtschaftlicher Perspektive inzwischen gut erforscht (vgl. Dietrich/Gerner 2005). Um beurteilen zu können, warum Betriebe sich für oder gegen eine Beteiligung an der betrieblichen Ausbildung entscheiden, müssen die Kalküle bekannt sein, aus denen heraus sie handeln. Hier spielen neben produktionsorientierten und reputationsorientierten Entscheidungen besonders humankapitaltheoretische Überlegungen eine Rolle. Unternehmen setzen darauf, dass Auszubildende Wissen und Fähigkeiten mitbringen und erwerben – Humankapital –, das die unternehmerische Produktivität steigert. Teilweise kann sich der Ausbildungsbetrieb diese Produktivitätssteigerung schon während der Ausbildung zunutze machen. Eine Möglichkeit zur längerfristigen Produktivitätssteigerung liegt in der Bindung des Auszubildenden an das Unternehmen über die reine Ausbildungszeit hinaus, was den Erwerb eines betriebsspezifischen Humankapitals voraussetzt. Paneluntersuchungen belegen den Stellenwert bereits vorhandener Qualifikationen der eigenen Belegschaft für Ausbildungsentscheidungen (vgl. Dietrich/Gerner 2005).

Was sich jedoch im Rahmen der Entscheidung für oder gegen die Vergabe eines Ausbildungsplatzes – über betriebswirtschaftliche Erwägungen hinausreichend – als handlungsleitende Kriterien abzeichnet, ist bislang nur ansatzweise erforscht worden. Zwar sind Symptome der Unternehmenskultur kategorial identifizierbar (vgl. v. Rosenstiel 2008) und anhand von Untersuchungen zu subjektiven Eignungstheorien von Mitarbeitern ist inzwischen auch belegt, welche Anforderungskategorien vor dem Hintergrund erlebter Verhaltensepisoden bei der betrieblichen Personalentwicklung als wichtig erachtet werden. Graner (2009, S. 67) entwickelt auf der Basis einer qualitativen Studie 33 Eignungskonstrukte, die sich auf „sehr allgemeine, globale Qualifikationen“ beziehen.⁶⁷ Er resümiert: „Eindeutig fach- bzw. organisationsspezifische Konstrukte finden sich nicht“ (ebd.).

⁶⁷ Die von den Befragten am häufigsten genannten Anforderungen sind: 1. Gesprächs- und Verhandlungsführung, 2. Wissen und Erfahrung, 3. Teamfähigkeit und Teamgeist, 4. Informationsmanagement, 5. Denken und Problemlösen, 6. Beziehungsmanagement, 7. Durchsetzungsvermögen und Beharrlichkeit, 8. Einsatzbereitschaft,

Als Fazit lässt sich festhalten, dass bislang noch keine Befunde zur Frage vorliegen, wie sich gemeinsam geteilte betriebliche Orientierungen – je nach theoretischem Zugang kann von organisationskulturellen Elementen oder subjektiven Theorien gesprochen werden – bei Personalentscheidungsprozessen zur Vergabe von Ausbildungsplätzen in ausgewählten Berufsbildern manifestieren.

Imdorfs Forschung (2010a) beschreitet in dieser Hinsicht Neuland. Er überträgt Grundzüge multipler Koordinationsanforderungen aus dem Kontext der soziologischen Rechtfertigungstheorie nach Boltanski/Thévenot (2007) auf die Auswahl von Lehrlingen und differenziert zwischen verschiedenen „betrieblichen Welten“ (vgl. Kapitel 2.2.2.2). Allerdings macht die Studie keine Aussagen dazu, ob und inwiefern es homologe Muster innerhalb einzelner Berufsgruppen gibt.

Die Verfasserin greift den Erklärungsansatz der „Welten eines Betriebs“ (Imdorf 2010a) in den von ihr untersuchten drei Berufsbildern auf. Aus den inhaltsanalytisch relevanten Nennungen ergeben sich folgende, Personalentscheidungsprozesse prägende Dimensionen: Anforderungen einer betrieblichen Welt, Persönlichkeit des Bewerbers, Personalplanung, Größe des Betriebs, Prozessmanagement und regionale Verortung. Eine Analyse der argumentativen Ausgestaltung dieser Kategorien zeigt gemeinsame Vorstellungen in Bezug auf das Handeln, das Lernen, die Gestaltung menschlicher Beziehungen, Raum und Größe, Menschsein und Zeit (vgl. Kapitel 4.3.4).

Insbesondere die Basisprämisse ‚Raum‘, verstanden als Sozialraum, ist aus betrieblicher Perspektive in doppelter Hinsicht höchst bedeutsam, verweist sie doch auf ein Innenverhältnis, bei dem es um die Ausgestaltung der räumlichen Nähe zwischen Auszubildenden und sonstigen Mitarbeitern geht und ein Außenverhältnis, in dem ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund als identifikationsstiftend betrachtet wird. Raum als geteilte Erfahrung und Wahrnehmung wirkt nicht nur von außen auf ein Unternehmen ein, sondern entfaltet auch im Inneren eine Sogwirkung, da von längeren betrieblichen Verbleibszeiten regional rekrutierter Mitarbeiter ausgegangen wird.

Die Analysen der Argumentationsgänge offenbaren auch Unterschiede, vor allem bei der Kategorie Personalplanung. Im Hinblick auf die Option der Negativselektion bei der Personalplanung (vgl. Haeblerlin/Imdorf/Kronig 2004, S. 71) unterscheidet sich die Fallgruppe der Feinwerkmechaniker deutlich von den beiden anderen. Rund ein Drittel der Befragten bestätigt, unter Berücksichtigung verschiedener Zielgruppen eine Form von Negativselektion zu praktizieren. Dieser Anteil ist wesentlich höher als bei den Industriekaufleuten und den Mechatronikern, bei denen Negativselektionen allenfalls Ausnahmen darstellen. Ausgehend von diesem Befund zeigt sich, dass die Bedeutsamkeit schulischer Formalqualifikationen kontextspezifisch zugunsten anderer Kalküle, die eher auf der Ebene miteinander geteilter Wertvorstellungen liegen, durchbrochen wird – ein für Bewerber unter Umständen entscheidender Faktor.

9. Flexibilität, 10. Offenheit, 11. Belastbarkeit und Stressresistenz, 12. Schnelligkeit und Effizienz, 13. Planung und Organisation von Ressourcen, 14. Eigeninitiative und selbständiges Arbeiten, 15. Führung, 16. Kreativität und Optimierungsdrang, 17. Kundenorientierung, 18. Arbeitszufriedenheit; Interesse an/Identifikation mit Aufgabe und Unternehmen, 19. Transparente Kommunikation, auch in Problemsituationen, 20. Persönlichkeit: konstruktiv, optimistisch, ausgeglichen, sympathisch, 21. Unternehmerisches Denken (Graner 2007, S. 57–62). Die Auflistung gibt einen differenzierten Einblick in subjektive Anforderungskonstrukte, birgt aber die Gefahr, auf der Ebene allgemeiner Problemfallbeschreibungen inhaltlich profillos zu sein.

5.3 Erweiterung schulpädagogischer Systemreflexionen auf dem Hintergrund der vorliegenden Befunde

Auf dem Hintergrund der vorliegenden Befunde werden im letzten Teilkapitel Diskussionslinien entfaltet, die in eine Erweiterung des bisherigen Gegenstandsbereichs der Schulpädagogik münden. Dabei wird versucht, Schule und schulisches Wirken aus unterschiedlichen, für den Gegenstandsbereich relevanten Blickwinkeln zu beleuchten.

In Kapitel 2.1.3 wurde der Übergang von der Schule in den Beruf aus systemtheoretischer Perspektive analysiert. Das berufliche Ausbildungssystem und das Erziehungssystem kommunizieren im Rahmen eines Auswahlprozesses miteinander als aufnehmendes und als abgebendes System. Es geht zunächst darum, Unterscheidungen zu treffen im Hinblick auf fachliche und überfachliche Kompetenzen sowie persönliche Passung. Da in der funktional differenzierten Gesellschaft Berechtigungen anstelle von Schichtzugehörigkeit über gesellschaftliches Weiterkommen entscheiden, steht die Schule vor der Aufgabe, den Zusammenhang von Erziehung und Selektion auszugestalten. Ob und inwiefern dieser Zusammenhang in der öffentlichen Diskussion als Widerspruch wahrgenommen wird, ist im Hinblick auf die Fragestellungen dieser Studie nicht von Interesse.⁶⁸ Das Augenmerk liegt vielmehr darauf, wie die Ausbildungsunternehmen ihrerseits Komplexität antizipativ bearbeiten. Um entscheidungs- und zukunftsfähig bleiben zu können, liegt es in ihrem eigenen Interesse, Kontingenz möglichst effektiv zu unterbrechen. Dazu bedienen sie sich diverser Entscheidungsprämissen, wie in Kapitel 2.1.3.2 gezeigt wurde. Die Beziehung zwischen dem Ausbildungssystem und dem Erziehungssystem, im weiteren Sinne zwischen allen Funktionssystemen, ist durch strukturelle Koppelung geregelt. Trotz oder gerade wegen des Vorhandenseins systemspezifischer Eigenlogiken gibt es einen schmalen Grat, auf dem Ausbildung und Erziehung für die jeweiligen Verhältnisse des anderen Systems empfänglich sind. Dies geschieht nach Luhmann (1997, S. 786) über Zeugnisse und Zertifikate, die aber ihrerseits zunächst ‚nur‘ widerspiegeln, wie das Erziehungssystem mit Komplexität umgeht; beispielsweise wird über das Ausweisen von Schulfächern sichergestellt, dass bestimmte, als wichtig erachtete Fähigkeiten und Fertigkeiten thematisiert werden. Zeugnisse und Zertifikate sind das Resultat systemspezifischer Operationen und daher für das Ausbildungssystem nicht ohne Weiteres verwertbar. Es bedarf quasi einer Transformation in die Sprache der Wirtschaft, um für die Eigenlogik des Funktionssystems verständlich zu werden.

Die Analyse der qualitativen Daten verweist auf einen Transformationsprozess seitens der Wirtschaft in zweifacher Hinsicht:

- Als nicht relevant bewertete Informationen werden ignoriert beziehungsweise es wird auf dem Hintergrund der eigenen Systemlogik über Relevanz und Irrelevanz entschieden – ungeachtet dessen, was das Funktionssystem Erziehung als bedeutsam ausweist. Das heißt, im Zuge struktureller Koppelung kommt es zunächst einmal zu einem dichotomen Verlauf, bei dem das aufnehmende System für sich bestimmt, ob Informationen angenommen oder schlichtweg abgelehnt werden. Beispiele:
 - In der Fallgruppe der Industriekaufleute nehmen im Rahmen der Beurteilung der Güte der Bewerbungsunterlagen alle Kernfächer eine herausragende Stellung ein, weil angenommen wird, dass Mitarbeiter für die betrieblichen Herausforderungen nur dann optimal gerüstet

⁶⁸ Aus systemtheoretischer Sicht ist die Realisierung pädagogischer Kriterien an Selektion gebunden: "Wenn man die Wirkungen nicht in der Hand hat, muss man selektieren je nachdem, ob sie eingetreten sind oder nicht" (Luhmann/Schorr 1979, S. 11).

scheinen, wenn sie erfreuliche Leistungen aus den Kernfächern mitbringen. Auch scheinbar unwichtige Nebenfächer wie Religion oder Musik werden zur Interpretation herangezogen.

- Bei den Mechatronikern interessiert in besonderem Maße das Fach Mathematik, weil es zur Sicherstellung der Anschlussfähigkeit in Betrieb und Berufsschule unabdingbar erscheint. In etwas abgeschwächter Form sind noch Physik und Technik von Interesse.
- Für die Feinwerkmechaniker ist allenfalls das Schulfach Mathematik von Bedeutung; Deutsch und Fremdsprachen spielen keine Rolle. Den schulischen Benotungsmaßstäben wird größtenteils Skepsis entgegengebracht.
- Entscheidet sich das Funktionssystem Wirtschaft zur Annahme bestimmter Informationen – würde es stets alle ihm offerierten Informationen ignorieren, wäre die Form der strukturellen Koppelung über Zeugnisse und Zertifikate prinzipiell in Frage gestellt –, wird diesen ein systemrelevanter Sinn zugewiesen, der gegebenenfalls auch für andere Funktionssysteme von Belang sein könnte. Informationen werden somit zuerst aus einem größeren Kontext extrahiert, um sie hernach wieder interpretativ anreichern zu können. Beispiele:
 - In der Fallgruppe der Industriekaufleute schenken beinahe alle Befragten den Kopfnoten in Verhalten und Mitarbeit große Beachtung. Diejenigen Unternehmen, die den Kopfnoten oberste Priorität einräumen, sehen darin einen Hinweis auf das übrige Leistungsverhalten des Bewerbers. Eine Drei in Mitarbeit wird mit Schwierigkeiten, sich als Lehrling abteilungsintern zurechtfinden zu können, assoziiert. Für Unternehmen, die ihren Auszubildenden in den einzelnen Abteilungen eher weniger direkte Unterstützung zukommen lassen können oder wollen, erscheint es umso dringlicher, dass diese ihre Ausbildung selbstständig voranbringen können.
 - In der Fallgruppe der Mechatroniker fungieren die Kopfnoten als Indikator für die Sozialkompetenz des Bewerbers. Es werden daraus Schlüsse gezogen, ob der künftige Auszubildende während seiner Ausbildungszeit dem Unternehmen einen erhöhten Betreuungsaufwand beschert. Diese Position fügt sich nahtlos an Überlegungen zum Kosten-Nutzen-Verhältnis einer Ausbildung an, wonach die Haltung des Bewerbers möglichst betriebskonform sein sollte, um keine Zusatzkosten zu verursachen.
 - Ungefähr zwei Drittel aller Befragten aus der Fallgruppe der Feinwerkmechaniker erwarten eine gute Bewertung in Verhalten und Mitarbeit, da bei schlechteren Bewertungen eine Einschränkung der betrieblichen Prozessabläufe befürchtet wird.

Weiter oben in diesem Abschnitt wurde bereits angedeutet, dass sich vereinzelte Begründungsmuster auch in anderen Funktionssystemen als funktionsrelevant erweisen. Wer sich zum Beispiel in der Politik als Kandidat für ein Amt ins Gespräch bringen möchte, aber gleichzeitig in seinem Meinungsbild überhaupt nicht mit dem Parteiprogramm konform gehen kann, wird einen Störfaktor für die parteiinternen Abläufe darstellen.

Wie die Analyse ergeben hat, ist strukturelle Koppelung über Zeugnisse und Zertifikate darauf angelegt, dass auf der Binnenseite des Systems Wirtschaft weiterführende Prozesse und Strukturen grundgelegt sind, die als operative Koppelung bezeichnet werden. Wie deren Ausgestaltung im Einzelnen aussieht, wäre in Folgeuntersuchungen zu prüfen und bedürfte einer Spezifizierung der Analysegröße ‚Wirtschaft‘.

Welche Koppelungsmechanismen auf der Binnenseite des Systems Erziehung vorhanden sind, allgemeiner formuliert, wie die Erziehung Impulse aus der Wirtschaft aufgreift, wurde in der vorliegenden Studie nicht untersucht. Dies hätte eine Veränderung der Blickrichtung und im Zuge dessen eine Befragung von Vertretern des Erziehungssystems erfordert.

Anhand der Befunde zeichnet sich eine *relative Fragilität der strukturellen Koppelungsform über Zeugnisse und Zertifikate* ab. Das Funktionssystem Wirtschaft ist aus Gründen der Komplexitätsreduktion auf diese Struktur angewiesen, gleichwohl unternimmt es Anstrengungen, sich nur entsprechend seiner Erfordernisse mit ihr auseinanderzusetzen.

Des Weiteren belegen die Befunde, dass im Rahmen betrieblicher Personalentscheidungsprozesse zur Vergabe von Ausbildungsplätzen eine *ausschließliche strukturelle Koppelung über Zeugnisse und Zertifikate nicht ausreichend* ist. Auf Grundlage der vorliegenden qualitativen Daten können keine Aussagen zur prozentualen Gewichtung der einzelnen Anteile gemacht werden, die letztlich dazu führen, dass ein Bewerber eine Lehrstelle erhält. Es kann jedoch festgestellt werden, dass außer den schulischen Formalqualifikationen noch weitere Prämissen in die betriebliche Entscheidung miteinbezogen werden. Diese wurden als ‚betriebliche Logiken‘ identifiziert und in Kapitel 4.2 dargestellt.

Sie auch unter dem Konstrukt der strukturellen Koppelung zu fassen, ist nicht möglich, da sie im Funktionssystem Erziehung in dieser Form keine Entsprechung finden und selbst für das Funktionssystem Wirtschaft, wie in Kapitel 2.2.2.3 beschrieben, als Phänomen schwer greifbar sind. Betriebliche Logiken bilden keine direkte funktionsrelevante Verbindung zwischen Wirtschaft und Erziehung – auch müsste im Übrigen aus normativer Sicht gefragt werden, ob dies überhaupt erstrebenswert wäre. In der Frage der Passung oder Nicht-Passung eines Bewerbers werden Kriterien als funktionsrelevant thematisiert, die außerhalb des Funktionssystems Wirtschaft, insbesondere in der Erziehung, zunächst Irritationen auslösen, da sie einer operativen Bearbeitung nicht direkt zugänglich sind. Aus den empirischen Befunden lassen sich hierfür eine Reihe an Beispielen anführen:

- In der Fallgruppe der Industriekaufleute wird von Bewerberinnen und Bewerbern unter anderem erwartet, dass sie
 - ergebnisorientiert denken, um die Marktpresenz ihres Ausbildungsunternehmens zu stärken,
 - auf die Erwartungshaltung der Kundschaft eingehen,
 - sich mit der firmenspezifischen Produktpalette auseinandersetzen,
 - sich mit dem jeweiligen firmengeschichtlichen Hintergrund identifizieren,
 - sich auf die Mitarbeiterstruktur vor Ort einstellen,
 - möglichst frühzeitig Kundenkontakte aufbauen und pflegen,
 - eloquent sind,
 - souverän auftreten,
 - Entschiedenheit demonstrieren,
 - strukturellen Wandel im Unternehmen mittragen,
 - ihre Arbeit prozessorientiert ausrichten,
 - unter Umständen auch räumlich flexibel sind.
- Die Fallgruppe der Mechatroniker wünscht sich von ihren zukünftigen Mitarbeitern unter anderem, dass sie
 - in der Lage sind, sich zu integrieren,
 - bereit sind, Leistung für ein Unternehmen zu erbringen und
 - sich daran messen lassen,
 - über korrekte Umgangsformen verfügen,
 - sich in die firmenspezifische Ausbildungsorganisation einordnen,
 - sich mit den firmenspezifischen Wertmaßstäben identifizieren,

- ihr Streben nach Verantwortungsübernahme kommunizieren,
 - sprachlich aufgeschlossen sind,
 - mit räumlicher Distanz bei der Aufgabenerfüllung zurechtkommen,
 - ihren Lernstand diagnostizieren und gegebenenfalls Weiterbildungsbedarf kommunizieren.
- Die Vertreter der Fallgruppe der Feinwerkmechaniker achten unter anderem darauf, dass die Bewerber
 - sich in ein betriebliches Gefüge einordnen,
 - ihren Arbeitsplatz und ihre Arbeitsmaterialien in Ordnung halten,
 - Arbeitsanweisungen, -richtlinien und -empfehlungen befolgen,
 - sich in ihre Rolle als Lehrling einfügen,
 - die Weisungsbefugnis des Arbeitgebers akzeptieren,
 - im Rahmen des regulären Arbeitsaufkommens eingesetzt werden können,
 - bereit sind, ein erhöhtes Arbeitsaufkommen mitzutragen,
 - sich eigenverantwortlich in die Arbeitsabläufe einbringen,
 - den Wert von Arbeit an sich erkennen,
 - sorgfältig und gewissenhaft mit teuren Werkzeugen umgehen,
 - Interesse für ihre Tätigkeit aufbringen,
 - ihre methodischen Kompetenzen kundenauftragsbezogen einsetzen,
 - nach Ausbildungsende ihre berufliche Zukunft im Ausbildungsunternehmen sehen.

Anhand der Beispiele wird sichtbar, welche Anforderungen das System Wirtschaft für funktionsrelevant erachtet. Innerhalb der drei Fallgruppen gibt es zwar, wie in Kapitel 4.2.4 beschrieben, Parallelen und Unterschiede; stets handelt es sich jedoch um dasselbe Grundproblem: Das Funktionssystem Wirtschaft absorbiert Impulse von Seiten des Bewerbers, um mit Hilfe dieser auf seine Anschlussfähigkeit in Betrieb und Berufsschule zu schließen. Sofern dies im Rahmen struktureller Koppelung geschieht, hat das Funktionssystem Erziehung über schulische Formalqualifikationen Möglichkeiten, wirksam zu werden – wenngleich partiell Einschränkungen zu konstatieren sind.

Wo die Ausbildungsunternehmen jedoch diesen schmalen Grat verlassen und sich ergänzend oder überwiegend auf betriebliche Logiken stützen, kommt es zu einem Bruch in der Kommunikation, weil das Erziehungssystem operativ nicht mehr unmittelbar für das verantwortlich zeichnen kann, was das Abnehmersystem als relevant erachtet. Dies stellt sowohl für die Ausbildungsunternehmen als auch für die Schule eine neue, bislang unbearbeitete und auch unbekannte Form von Komplexität dar, weil ein strukturell bedeutsames Element von Gesellschaft nicht plötzlich ‚verschwinden‘ kann, ohne dass an seiner Stelle eine alternative Struktur Platz fände. Terhart (2001, S. 107) weist diesbezüglich auf die ungelöste Frage von Selektion hin: „Die Zuweisung von Personen zu Positionen ist für jede Gesellschaft ein Problem; moderne Gesellschaften bearbeiten dieses Problem u.a. (!) anhand des Bildungswesens bzw. des hierin eingeschlossenen Berechtigungssystems. Verliert dieses an Bedeutung oder wird es dysfunktional, so stellt sich die Frage nach dem funktionalen Äquivalent, d.h. es stellt sich die Frage, wie denn dann das Selektionsproblem gelöst wird.“

Es ist zu konstatieren, dass Schule sich bereits jetzt einem Konglomerat an Erwartungen gegenübergestellt sieht – die Thematisierung der Frage nach der Zuweisung von Personen in gesellschaftliche Positionen oder genauer, nach dem Verhältnis von Leistung und beruflicher Laufbahn, gehört dazu. Zur Präzisierung dieser Aussage wird exemplarisch auf Literatur zur

Schultheorie Bezug genommen. Je nach theoretischer Ausrichtung kommt es zu verschiedenen Akzentuierungen:

- Fend (2008, S. 103) entfaltet das Wirken von Schule innerhalb zweier Kontexte (unterrichtliche Erfahrungsbereiche sowie inhaltliche, soziale und strukturelle Erfahrungskontexte) und zweier Wirkungsbereiche (fachspezifisch und fachübergreifend). Im unterrichtlichen Erfahrungsbereich werden in fachspezifischer Hinsicht Wissen und Können erworben; in fachübergreifender Hinsicht geht es um durch Unterricht angestrebte Einstellungen und Haltungen. Im inhaltlichen, sozialen und strukturellen Erfahrungskontext vermittelt Schule fachbezogene Weltbilder und Interessen und wirkt auf fachübergreifende Kompetenzen, Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale ein.

Im Hinblick auf eine gesellschaftstheoretische Analyse von Bildungssystemen unterscheidet Fend (2008, S. 54) zwischen gesellschaftlichen und individuellen Funktionen. Unter die individuellen Funktionen, die die Handlungsfähigkeit stärken sollen, fallen kulturelle Teilhabe und Identität, Berufsfähigkeit, Lebensplanung sowie soziale Identität und politische Teilhabe. Die gesellschaftlichen Funktionen wurden bereits in Kapitel 2.2.1 der Arbeit vorgestellt, bedürfen nun jedoch auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse einer Reflexion.

Es erstaunt, dass Fend (2008, S. 50) im Kontext des Bildungswesens in der Moderne von der Funktion der Allokation im Sinne von "Verteilungen auf zukünftige Berufslaufbahnen und Berufe" spricht, denn aufgrund der empirischen und theoretischen Befunde der vorliegenden Studie gibt es eindeutige Hinweise dafür, dass Schule Allokation längst nicht mehr in alleiniger Verantwortung ausübt, sondern diese Funktion mittlerweile zumindest teilweise vom beruflichen Ausbildungssystem übernommen wird. Prüfungen und Berechtigungen mögen sich auf die Stellung des Schülers innerhalb der schulischen Leistungshierarchie auswirken; sie vermögen allerdings nicht exklusiv die Stellung innerhalb des beruflichen Positionssystems zu erklären.

Wie die Auswertung der qualitativen Daten gezeigt hat, unterläuft das, was vom Bildungssystem am Ende langjähriger Bemühungen für die Abnehmer 'ausgewiesen' wird, einem doppelten Transformationsprozess auf Seiten der Wirtschaft – Informationen werden selektiert, restrukturiert und interpretiert. Erschwerend oder – je nach Sicht des jeweiligen Bewerbers – erleichternd kommt hinzu, dass mit dem Wirksamwerden betrieblicher Logiken Kriterien für das berufliche Positionssystem ausschlaggebend werden, mit denen das Bildungssystem zunächst einmal wenig anzufangen weiß, da es sie größtenteils nicht in seine systemspezifischen Operationen überführen kann. Gedacht ist beispielsweise an die Anforderungen betrieblicher Welten oder an die Persönlichkeit des Bewerbers. Was Letzteres anbelangt, so entzieht sich die Frage der Sympathie eines Bewerbers – wenn man unterstellt, dass Sympathie nicht weiter operationalisierbar ist, was von den Ausbildungsbetrieben und im Übrigen auch von einigen wissenschaftlichen Disziplinen mit Fug und Recht bestritten werden könnte – einem systematischen operativen Zugriff.

Wenn Fend (ebd.) den Begriff der Selektion aufgrund seines Ausschließungscharakters vermeidet und stattdessen eine „legitimierbare Allokation von Personen mit bestimmten Qualifikationen zu Aufgaben mit bestimmten Anforderungen“ anstrebt, dann stellen sich mindestens drei Anschlussfragen: Selektieren die Ausbildungsunternehmen durch ihre Entscheidungsprozesse etwa nicht? Wer befindet über die Legitimierbarkeit von Allokation? Ist es für das Bildungssystem und auch für das Individuum insgesamt erträglicher und zufriedensstellender, wenn andere Systeme die Selektionsfunktion übernehmen?

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit können für die beiden letzten Fragen keine Lösungen angeboten werden. Was aber die erste Frage anbelangt, so dürfte aus den Ausführungen im empirischen Teil dieser Arbeit verständlich geworden sein, *dass* betriebliche Entscheidungsprozesse unweigerlich zu Selektion führen.

- Diederich/Tenorth (1997, S. 15) beschreiben Schule als ein Sozialsystem, dessen Entstehung im Zuge seiner Ausdifferenzierung gegenüber der Gesellschaft zu verstehen ist. Schule ist in ihrer institutionellen Besonderheit gekennzeichnet durch eine räumliche Trennung, professionelle Betreuung, eine soziale Separierung der Lernenden, eine thematische Konzentration sowie eine spezifische Form der Kommunikation (ebd., S. 23). Die Autoren rekurrieren in ihrer Schematisierung der drei Reproduktionsfunktionen des Schulsystems Qualifikation, Selektion und Integration auf Fends Analyse (1974) der gesellschaftlichen Bedingungen schulischer Sozialisation. Ergänzend zu den beiden Doppelfunktionen der Reproduktion der Gesellschaft und des Aufbaus der Persönlichkeit werden weitere nachrangige Aufgabenschreibungen diskutiert.
- Was Schule leistet, lässt sich nach Melzer/Sandfuchs (2001, S. 15) nicht allein in einer soziologischen Funktionsbestimmung festmachen, sondern umfasst auch die Formulierung pädagogischer Aufgaben auf der Grundlage gesellschaftstheoretischer, bildungspolitischer und anthropologischer Vorstellungen, so zum Beispiel die Sicherstellung des Lernens gegenüber der bloßen Forderung nach „größerer Mobilität, Flexibilität und Adaptivität des Denkens“ (Weinert 2001, S. 67). Weinert (ebd., S. 68) bemerkt zu den steigenden Anforderungen an das Qualifikationsniveau der heranwachsenden Generation: „Momentan zeichnet sich also die Gefahr ab, dass steigende Bildungsanforderungen für viele Heranwachsende zu einer permanenten geistigen Überforderung führen. Sie können nicht lernen, was sie nach Meinung technokratischer Instanzen, aber auch gutmeinender pädagogischer Idealisten lernen sollen; und sie dürfen oft nicht lernen, was sie lernen könnten.“
- Auch im Studienbuch Schulpädagogik (Haag/Rahm/Apel/Sacher 2013, S. 21–23) wird zwischen Funktionen und Aufgaben der Schule differenziert, wobei die Zahl der Funktionen je nach konzeptioneller Provenienz zwischen zwei und fünf variiert:
 - Bildung und Erziehung werden als Funktionen genannt, wenn zwischen Funktionen und Aufgaben nicht unterschieden wird.
 - Meyer (1997a, S. 305 ff., zit. n. Haag/Rahm/Apel/Sacher 2013, S. 21) spricht von drei Grundfunktionen der Schule: Reproduktionsfunktion, Humanfunktion und Bildungsfunktion.
 - Aus einer soziologischen Betrachtung des Bildungswesens ergeben sich die bereits genannten vier Funktionen nach Fend (2008).
 - Eine deskriptiv-phänomenologische Erfassung der Leistungserwartungen des Staates an die Schule führt zu fünf Grundfunktionen: Qualifikationsfunktion, Personalisationsfunktion, Sozialisationsfunktion, Enkulturationsfunktion und Selektionsfunktion.

Die schulischen Aufgaben verändern sich gemäß den gesellschaftlichen Transformationen und beinhalten unter anderem Unterricht, Förderung, Integration, Kompensation, Interkulturelles Lernen sowie Betreuung.
- In Wiaters Theorie der Schule ist ebenfalls von den bei Haag/Rahm/Apel/Sacher (2013) genannten fünf Grundfunktionen die Rede; darüber hinaus beschreibt er die zentralen Aufgaben der Schule heute: Erziehen, Bilden, Integrieren, Interkulturelles Lernen, Fördern, Beraten und Beurteilen (Wiater 2012, S. 4).

- Kipers Theorie der Schule weicht von den anderen benannten Werken insofern ab, als sie das Augenmerk darauf legt, wie Lehrpersonen in ihrem Denken, ihrer Sprache und ihrem Handeln die Institution Schule gestalten können (Kiper 2013, S. 11). Schule als soziale Tatsache ist in einen Bezugsrahmen eingebunden, den die vier Eckpunkte gesellschaftlicher/politischer Diskurs, fachlicher/professioneller Diskurs, Entwicklungen der Profession sowie gesellschaftliche Entwicklungen begrenzen (ebd., S. 12). Es wird beschrieben, wie Schule mit anderen gesellschaftlichen Funktionsbereichen gekoppelt ist, zum Beispiel mit der Verwaltung, dem Markt, der Lehrberufung oder der gesellschaftlichen Öffentlichkeit. Insbesondere die Überlegungen zur Koppelung von Schule und Markt über das Prinzip „Geld statt Stellen“ (ebd., S. 22) sind für die vorliegende Studie von Interesse. Mit einer Einflussnahme auf Schule im Zuge von „Liberalisierung und Deregulierung“ (ebd.) sei in folgenden Bereichen zu rechnen:
 - Rekrutierung von Lehrenden mit besonderen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt,
 - Orientierung an pädagogischen Leistungen, die auf dem freien Markt preiswerter angeboten werden,
 - Einwerbung von Sponsorengeldern,
 - Vernetzung mit Firmen, zum Beispiel im Rahmen der Bereitstellung von Praktikumsplätzen,
 - Besetzung schulischer Gremien mit Vertretern von Handwerk und Industrie.

Nach Kiper „treten neue Mächte auf, die Zugriff auf Schüler/innen und Schulen erhalten“ (ebd.). Wie jener Zugriff auf Schule sich jedoch genau vollzieht und ob Schule durch ein verändertes pädagogisches Personal und das Eingebundensein in Netzwerkstrukturen mehr Anschlussfähigkeit an die ihre Absolventen aufnehmenden Systeme erreicht, bleibt offen. Allein der Hinweis, dass Lehrpersonen in der Lage sein müssen, „ihre Koppelung mit anderen gesellschaftlichen Kräften auszugestalten und dabei Argumente zu prüfen und – auf der Basis von Vernunft und Rationalität – sich an Entscheidungen zu beteiligen“ (Kiper 2013, S. 23), sagt noch wenig darüber aus, *wie* die jeweiligen Koppelungen zwischen Erziehung und anderen Funktionssystemen zu denken sind. Zugespitzt formuliert: Wenn der Stellenwert der schulischen Berechtigungen zu schwinden droht, indem aufnehmende Systeme wie weiterführende Schulen, Ausbildungsunternehmen oder Hochschulen ihre eigenen Auswahlkriterien etablieren, wird auch Schule als abgebendes System einer Veränderung unterliegen (müssen). Über diesen Problembereich ist bei Kiper (2013) wenig zu erfahren.

Auf der Basis der oben genannten Literatur lassen sich somit die Problembereiche der Fragilität struktureller Koppelung und Erodierung bildungssystemspezifischer Funktionen nicht hinlänglich erfassen, da die Perspektiven der an das Erziehungssystem angrenzenden Systeme schlichtweg nicht ausreichend thematisiert werden. Dies ist in gewisser Weise verständlich, solange der Fokus auf den Kern von Schulpädagogik gerichtet wird. Sobald jedoch die Herausforderungen anderer Funktionssysteme, im vorliegenden Beispiel diejenigen der Ausbildungsunternehmen, die Arbeit der Schule zwar nicht zu Fall bringen, aber doch immerhin ein Oszillieren zwischen Selbstvergewisserung und Fremdbestätigung herbeiführen, ist es indiziert, die Systemgrenzen verstärkt in den Blick zu nehmen und angesichts dessen zu fragen, was Schule vor dem Hintergrund der untersuchten Problembereiche zur Optimierung des Übergangs leisten kann. Dabei ist es nach Ansicht der Verfasserin weder förderlich, Schule teilweise gar keine Anschlussfähigkeit mehr zu attestieren (vgl. Köck 2005), noch deren Thematisierung vollständig auszuklammern (vgl. Rendtorff 2008). Die erstgenannte Position findet sich im Handbuch der Schulpädagogik (Köck 2005, S. 32), wo es heißt: „Die Schule insgesamt scheint zumindest teilweise

an der außerschulischen Lebenswirklichkeit vorbeizuqualifizieren: [...] – Die Arbeitswelt scheint der Schule hartnäckig unzureichende oder wirklichkeitsfremde Ausbildung der Schüler in grundlegenden geistigen und manuellen Arbeitstechniken.“ Die zweite Position bezieht sich auf Rendtorffs (2008) Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe, in dem über die drei Themenbereiche Gesellschaft, Jugend und Schule hinweg die Problemlagen beim Übergang von der Schule in den Beruf keine Berücksichtigung finden.

Vielmehr lässt sich das Verhältnis von Schule und Wirtschaft als ein Verhältnis von Irritation und Indifferenz verstehen; Schule muss den Anforderungen von außen im Modus der Reflexivität begegnen und kann sich nicht im endlosen Reagieren auf immer neue Problemlagen erschöpfen.

Die Auswertung der Experteninterviews aus den drei Fallgruppen erbringt nicht nur den Nachweis des Vorhandenseins berufsbildspezifischer Selektionsmodi, sondern stützt zudem die These, wonach sich neben Schule und Familie unter anderem auch in den Ausbildungsbetrieben Erziehung vollzieht. Ganz besonders deutlich werden Erziehungsbemühungen von Seiten der Arbeitgeber in der Fallgruppe der Feinwerkmechaniker thematisiert; zum Beispiel wird bewusst Bewerbern mit prekärem familiärem Hintergrund ein Ausbildungsplatz angeboten, um durch die berufliche Integration eine nachhaltige Veränderung ihrer bisherigen Lebensverhältnisse auf den Weg zu bringen. Dies kann nur gelingen, wenn sich der Ausbilder – in kleinen und mittelgroßen Betrieben ist das in Personalunion auch die Firmenleitung – in der Lage sieht, sehr viel Zeit für den Auszubildenden zu erübrigen.

Das bedeutet, die Funktion der Erziehung ist längst nicht mehr nur die Angelegenheit des Funktionssystems Erziehung, sondern wird auch von anderen Funktionssystemen, in diesem Fall von Wirtschaftsbetrieben als Teil des betrieblichen Ausbildungssystems, übernommen. Letzteres hat offensichtlich einen Grad der Ausdifferenzierung erreicht, der es gestattet, auch Erziehungsaufgaben auszuüben.

Die Tatsache, dass die Erziehungsfunktion zumindest auch mit im Ausbildungssystem verankert ist – ob es sich nur um einen mitlaufenden Nebeneffekt handelt oder ob Erziehung alsbald oder bereits die betriebsinterne Themenwahl steuert, kann mit Hilfe der vorliegenden Befunde nicht beantwortet werden und bedarf weiterer Analysen –, bietet an sich betrachtet keinen Anlass zu Argwohn, scheint doch eine schwierige Aufgabe auf mehreren Schultern zu lasten. Bei näherer systemtheoretischer Betrachtung ergeben sich allerdings strukturelle Folgeprobleme: Unter welchen systemspezifischen Bedingungen vollzieht sich Erziehung in Wirtschaftsbetrieben? Mit welchem Ziel wird dort erzogen? Kann beziehungsweise soll Schule diese Form von Erziehung vorbereiten? Luhmann/Schorr (1979, S. 54) sprechen im Hinblick auf die Erziehung in Wirtschaftsbetrieben, in Familien und in Universitäten von „Überschneidungsbereichen“: „In ihnen bleibt der Erziehungsprozess an die Erfüllung, ja an den Primat einer anderen Funktion gebunden. Bei aller Verschiedenartigkeit im Einzelnen ist es wichtig, den tragenden Grund dieser Funktionssymbiosen herauszuarbeiten; denn erst dadurch wird verständlich, dass es sich um vergleichbare Phänomene handelt.“

Die Unterschiedlichkeit zur schulischen Erziehung erschließt sich leicht. Unterrichtliche Lehr-Lern-Prozesse sind intentional angelegt und folgen einer spezifischen Interaktionsform zwischen Lehrendem und Lernenden. Das bedeutet, Erziehung wird unterrichtlich organisierbar im Medium einer spezifischen Interaktion (vgl. Luhmann 2002, S. 102).⁶⁹

⁶⁹ Ob und inwiefern auch unterrichtliche Formen, bei denen sich die Interaktion zwischen Lehrendem und Lernenden zugunsten neuer medialer Unterstützungsangebote verschiebt, Erziehung organisierbar halten, ist ein noch zu erforschender Aspekt.

Anders verhält es sich mit Familienerziehung, Betriebserziehung und Universitätserziehung. Sie laufen „in Funktionssystemen der Gesellschaft ab, die durch Bezug der Kommunikationsprozesse auf symbolisch generalisierte Medien ausdifferenziert worden sind, das heißt durch besondere Codes, die ein kontingentes Annehmen von Kommunikationsleistungen regulieren“ (Luhmann/Schorr 1979, S. 54). Bei der Familienerziehung handelt es sich um Liebe als richtungsweisenden Code, wobei die Liebe zwischen den Ehegatten in einem anderen Sinne zu verstehen ist als die Liebe zwischen Eltern und Kindern. Betriebliche Erziehung findet im Wirtschaftssystem statt, dessen Operationen einem monetären Mechanismus unterliegen. Universitätserziehung ist an das Wissenschaftssystem gebunden, das sein Wirken an der Gewinnung von Wahrheit ausrichtet (ebd.).

Für Gonon (2002, S. 317) liegt der Grund dafür, dass Betriebe als Erzieher fungieren, im Umgang mit „Knappheit als pädagogischer Herausforderung“. Alle Organisationen unterliegen einem Wirtschaftlichkeitsprinzip, insofern müssen Betriebe als Organisationen „auf umfassende Verhaltens- und Dispositionsänderung“ (ebd., S. 318) setzen. Gonon (2002) skizziert drei Perspektiven, die auf das Erziehungspotenzial von Betrieben verweisen: 1. Eine innerbetriebliche Perspektive definiert den Betrieb als Lernort für Beruf und Sozialkompetenz. Von den Betriebsangehörigen wird erwartet, dass sie lernen und Arbeitstugenden wie Fleiß und Zuverlässigkeit entwickeln, die neuerdings eher als Schlüsselqualifikationen und soziale Kompetenz bezeichnet werden (ebd., S. 323). 2. Eine intermediäre Perspektive versteht den Unternehmer als Vorbild für sämtliche Betriebsangehörigen und auch für die Umwelt. „Ähnlich wie die Lehrerpersönlichkeit in ihrem Unterricht auch den erziehenden Anspruch der Institution Schule repräsentiert und gleichzeitig auch ihre gesellschaftliche Stellung markiert, ist es das Tun und Lassen des Entrepreneurs, das beispielhaft Umsicht, Erneuerung und Erfolg für den Betrieb und die Gesellschaft vermittelt“ (ebd., S. 328). 3. In einer gesellschaftlichen Perspektive liegt der erzieherische Beitrag des Betriebs darin, Wirtschaftlichkeit als Prinzip für das Bildungswesen oder die Schule bewusst werden zu lassen (ebd., S. 330). Die inhaltsanalytisch relevanten Nennungen der vorliegenden Studie sind mehrheitlich der ersten Position zuzuordnen, wonach der Ausbildungsbetrieb als Lernort für Fachlichkeit und Überfachlichkeit fungiert. Gonon (2002, S. 332) warnt allerdings auch davor, Effizienz auf die Spitze zu treiben, dann dadurch könnten individuelle Lernbereitschaft und Innovationsgeist gefährdet werden.

Die Problematik setzt also dort an, wo diese Funktionssysteme einerseits „den steigenden Ansprüchen ihres jeweils eigenen Medien-Codes genügen“ müssen und andererseits in ihrem pädagogischen Bewusstsein an die schulischen Prozesse anschlussfähig sein sollen (Luhmann/Schorr 1979, S. 56). Wie im theoretischen Teil erläutert, sind Ausbildungsbetriebe besonders geneigt, in Ausbildungsplätze zu investieren, wenn für sie das Kosten-Nutzenverhältnis der Ausbildung günstig erscheint. Verkürzt ausgedrückt, der Motivationshaushalt von Ausbildungsbetrieben wird wesentlich, aber nicht ausschließlich, von einer ökonomischen Logik bestimmt. Dadurch gerät betriebliche Erziehung in Gefahr, unter einer ihr fremden Eigenlogik Wirkungen in Gang zu setzen, die innerhalb des Funktionssystems möglicherweise nur noch schwer kontrollierbar sind.

Umgekehrt wäre aus schulischer Perspektive zu fragen, ob Betriebe überhaupt ausreichend imstande sind, im Rahmen ihrer ausdifferenzierten Operationen Erziehung zur Selbst-Thematisierung machen zu können. Falls dem so wäre, wie stünde es dann um die weitere berufliche Anschlussfähigkeit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die sich zu einem Wechsel des Arbeitsplatzes entschließen? Wäre jedes Unternehmen gut beraten, sein spezifisches Erziehungs-Curriculum parat zu haben? Wie würde sich der Kernbereich des Erziehungssystems aufgrund

des Überschneidungsbereichs verändern? So wie bei unzureichender familiärer Sozialisation und Erziehung, aufgefasst als Gefahr für Schulerfolg, eine Form von „kompensatorischer Erziehung“ (Luhmann/Schorr 1979, S. 57), beispielsweise in Kindertagesstätten, bereitgestellt wird, dürfte Schule darauf vertrauen, dass die Wirtschaft ihrer Kernaufgabe, der Regulierung von Knappheit über Geld, eine pädagogische Seite abgewinnt. Für sich selbst als lernend bezeichnende Organisationen ist es beispielsweise bereits eine Selbstverständlichkeit, ihre Mitarbeiter im Rahmen eines ein- oder zweiwöchigen Seminars, bei dem Erlebnispädagogik in räumlicher Abgeschiedenheit praktiziert wird, in Sachen Persönlichkeitsbildung (nach)zuschulen. Davon erhofft man sich eine heilsame Wirkung für das künftige betriebliche Miteinander (vgl. Jagellauf 1993; Dietl/Höschle 2005). Offensichtlich bedarf es manchmal aus betrieblicher Sicht einer Nachschulung dessen, was eigentlich durch Familie und/oder Schule schon hätte bearbeitet werden sollen.

Prinzipiell kann möglichen Erziehungsdefiziten, die die Wirtschaft für sich als solche definiert und als Problem erachtet, durch Nachschulung begegnet werden. Ergänzend ließe sich aber auch fragen, ob hochkomplexen Systemen nicht zuzumuten ist, ein Mindestmaß an erzieherischer Leistung, jedenfalls so viel, wie zur Aufrechterhaltung der systemspezifischen Operationen erforderlich erscheint, selbst zu erbringen und nicht nur zu erwarten, dass das Erziehungssystem als allumfassendes Funktionssystem in Aktion tritt? Auch das Erziehungssystem kann nicht sämtliche Zubringerdienste für andere Funktionssysteme leisten; diese stehen nach wie vor noch vor der Aufgabe, nach sich selbst schauen zu müssen (vgl. Luhmann 1987). Beispielsweise könnte von Seiten der Wirtschaft über die Frage nachgedacht werden, wie das Berufsbildungssystem zu einer erhöhten Integrationskraft gelangt (vgl. Solga/Menze 2013).

Gonon (2002, S. 332) zufolge sind „pädagogische und ökonomische Vernunft [...] nicht so weit voneinander entfernt, wie es zuweilen erscheinen mag. Es ist also kein ‚Star Wars‘-Szenario angesagt, ein Krieg zweier Welten, in dem die Pädagogik der dunklen Bedrohung einer ihr feindlich gesinnten Handelsföderation ausgesetzt ist. Die Herausforderung der Pädagogik besteht vielmehr darin, auf Knappheit nicht mit ‚moralischem Überschuss‘ (vgl. Priddat 1994) zu reagieren, sondern Effizienz als solche anzuerkennen und gleichzeitig im Interesse gesellschaftlicher, kultureller und auch ökonomischer Innovation diese zu begrenzen.“ Es bleibt die Frage, ob Knappheit als gemeinsame Kontingenzformel für Wirtschaft und Erziehung tauglich ist.⁷⁰

In jedem Fall wird sich das Erziehungssystem mit solcherlei Grenzphänomenen im Zuge gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse auseinanderzusetzen und zu einer „relativierenden Reflexion“ (Luhmann/Schorr 1979, S. 108) überzugehen haben. Dies übersteigt die Möglichkeiten einer einfachen Reflexion, bei der das Erziehungssystem zumindest annäherungsweise – vollständig kann dies niemals geschehen – eine „Vergegenwärtigung der Gesamtrealität aller Strukturen und Prozesse des Systems“ (ebd., S. 37) anstrebt. Im Zuge einer relativierenden Reflexion kann das Erziehungssystem die Prinzipien, auf denen es selbst beruht, in Frage stellen. Reicht es zum Beispiel angesichts der Erwartungen der Wirtschaft noch aus, das Ergebnis jahrelanger Erziehungsbemühungen an einem Besser oder Schlechter oder an der Formung des Lebenslaufs auszurichten? Ein Erziehungssystem, das in dieser Weise auf sich selbst Bezug nimmt, wird darum bemüht sein, die aus dem Überschneidungsbereich resultierenden strukturellen Fragen als Lernanlässe aufzufassen, auf deren Hintergrund seine systemspezifische Autonomie neu auszubuchstabieren wäre.

⁷⁰ Vgl. auch die Kritik von Krautz (2007) zur Ökonomisierung von Pädagogik.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie verweisen zum einen darauf, dass das Erziehungssystem aufgefordert ist, über die Schule seine *inhärente, systemspezifische Funktionslogik* zur optimalen Ausprägung zu bringen. Konkret:

- Schule muss sich in ihrem Kern, in Fragen eines erziehenden Unterrichts beziehungsweise in der „Logik des Darstellens“ (Strobel-Eisele 2003, S. 12), stärken. Erziehungsfragen sind für die befragten Unternehmen untrennbar mit Unterrichten verbunden.⁷¹ Arbeitstugenden wie Fleiß, Ordnung, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und so weiter werden angesichts effizienzorientierter betrieblicher Arbeitsabläufe als genauso bedeutsam erachtet wie das durch Schulfächer vermittelte Wissen und Können. Es wäre unsinnig, Erziehen und Unterrichten gegeneinander auszuspielen.
- Für Unterricht als systemspezifische Interaktionsform, ganz besonders in den Kernfächern, muss ausreichend Kapazität zur Verfügung stehen, da in allen untersuchten Berufsbildern auf gute bis sehr gute Leistungen in Deutsch, Mathematik sowie einer Fremdsprache Wert gelegt wird. Das schließt auch die Möglichkeit von Veränderungen der Unterrichtszeit mit ein. Lenzen (2005, S. 13) optiert vor diesem Hintergrund für „Ganztagsschule und Ferienunterricht [...], um einfach mehr Zeit in das System hineinzubringen. [...] Dabei darf das Ganztagsangebot nicht mit einer Betreuungsmöglichkeit am Nachmittag verwechselt werden, denn der Sinn ist es, mehr Lernzeit in das System zu bringen.“
- Strukturfragen in Bezug auf Schularten oder Fächerverbünde können dann vernachlässigt werden, wenn die inhaltliche Qualität des Unterrichts für das Funktionssystem Wirtschaft außer Zweifel steht. Die Befunde zeigen, dass die Erwartungen an ein bestimmtes Notenbild, das heißt, an das fachliche Wissen und Können, bei den Abnehmern deutlich im Vordergrund stehen. Es interessiert letzten Endes, was ein Bewerber weiß und weniger, wie die ihn entlassende Institution ihre Programmatik zu begründen sucht. Daraus folgt, dass unterrichtliches Lehren und Lernen so angelegt sein sollte, dass die Schulabsolventen aufnehmenden Unternehmen auf das Vorhandensein der jeweiligen fachlichen Basiskompetenzen vertrauen dürfen. Eine weitere Überprüfung des in der Schule Gelernten durch ein anderes Funktionssystem müsste sich dann erübrigen.
- Im Sinne eines ‚scaffolding‘ (vgl. Dubs 1995, 1998) sollte die Lehrperson allen Lernenden zunächst ein Gerüst an die Seite stellen, das analog zum Lernfortschritt sukzessive wieder zurückgefahren werden kann. Ein vorschneller Rückgriff auf methodische Arrangements, die mit vermeintlich betrieblicher Affinität legitimiert werden, zementiert letztlich nur die Systemdifferenz zwischen Pädagogik und Ökonomie. Anhand des Beispiels Teambeziehungsweise Projektarbeit wurden in der Fallgruppe der Mechatroniker systembedingte Unterschiede hinsichtlich Begriffsverständnis und Methodendurchführung erläutert.
- Des Weiteren ist auch zu fragen, ob Schule ihre Funktion bei der Selektion im Übergang zur Berufsbildung mit Hilfe der ihr zur Verfügung stehenden Beurteilungsinstrumente überhaupt ausreichend wahrnehmen *kann* (vgl. Moser 2011)? Was Schule leistet und was ihre Absolventen wissen und können, bedarf einer „umfassenden, kontinuierlichen und an transparenten Kompetenzmodellen ausgerichteten Beurteilung des schulischen Wissens und Könnens“ (Moser 2011, S. 221), so dass sich die Lehrbetriebe auf die ausgewiesenen Qualifikationen verlassen dürfen. Die Implementation schulfremder Beurteilungsinstrumente, also auf Seiten des Wirtschaftssystems, ist nicht nur aus pädagogischen, sondern auch aus volks-

71 Diesen Zusammenhang hat Herbart in seinem Konzept des erziehenden Unterrichts herausgearbeitet.

wirtschaftlichen Gründen abzulehnen. Moser (ebd.) plädiert daher für „die Entwicklung von Instrumenten, die sich der wissenschaftlichen Definition des Kompetenzbegriffs verpflichtet fühlt.“

Zum anderen deuten die Ergebnisse zu den betrieblichen Logiken darauf hin, dass es jenseits aller systemspezifischen Funktionslogik der Erziehung, nicht als Ersatz für sie, noch etwas gibt, was einen Prozess „reflexiver Selbstregulierung“ (Luhmann/Schorr 1979, S. 86) begründet und die Funktion des Erziehungssystems erst ermöglicht. In Kapitel 4.2.4 wurden über alle untersuchten Fallgruppen hinweg einige Vorstellungen in Bezug auf das Lernen konkretisiert. Trotz oder vielleicht wegen aller Diversität hinsichtlich der Anforderungen betrieblicher Welten und der Persönlichkeit kristallisiert sich beim Lernen eine Komponente heraus, die das sonstige Drängen nach Leistung und Wandel im Sinne von Anpassung an gesellschaftliche Verhältnisse auf eigentümliche Weise bricht: *Lernen wird auf Dauer gestellt, es reguliert sich quasi von selbst*. Als Gemeinsamkeiten der verschiedenen Kategorien zu den betrieblichen Logiken lassen sich mit Blick auf das Lernen festhalten:

- Lernen ist höchst voraussetzungsreich,
- es erfordert einen Lernwillen, knüpft an fachliche Kenntnisse und methodisches Können an,
- betriebliches Lernen als Rückkoppelung an das berufsschulische Lernen soll vom Auszubildenden selbst auf den Weg gebracht werden und findet in kompakten innerbetrieblichen Lernphasen Zeit und Raum.

Luhmann/Schorr (1979, S. 87) sprechen in diesem Zusammenhang von der „Betriebsprämisse“ des Erziehungssystems und meinen damit die „Kontingenzformel“ der Lernfähigkeit. Sie bezieht sich „nicht auf das Anhäufen zutreffender Kenntnisse oder brauchbarer Fähigkeiten als solcher [...], sondern auf die dabei mitgelernte Fähigkeit, das Gelernte als Grundlage weiteren Lernens zu verwenden. Was zutrifft und was brauchbar ist, ist eben dasjenige Wissen und Können, das es ermöglicht, in späteren Situationen erneut erfolgreich zu lernen“ (ebd., S. 86).

Obwohl der Lernfähigkeit im Zuge ihrer Steigerbarkeit ein hohes Maß an Distanz inhärent ist, ist sie doch zugleich zu ihrer Einübung an Situationen gebunden, in denen über eine vom Zufall abgekoppelte Themenplanung das Lernen des Lernens als „adaptive Kapazität“ (ebd., S. 88) des Könnens begünstigt wird. Das weist darauf hin, dass Lernfähigkeit „auf Respezifikation angelegt ist“ (ebd.). Anders formuliert: „Das Lernen lernt sich selbst“ (Luhmann/Schorr 1979, S. 87), aber unter der Bedingung von Unterricht, den es freilich nicht nur in der Schule gibt.

Da der Übergang von der Schule in den Beruf „auf jeden Fall hohe adaptive Flexibilität“ (ebd., S. 93) erfordert, erwächst dem Erziehungssystem mit der Kontingenzformel der Lernfähigkeit eine weitere große Bedeutung. Luhmann/Schorr (ebd.) gehen davon aus, dass in einer funktional differenzierten Gesellschaft Entscheidungen über Strukturen eine zentrale Rolle spielen; insofern könne Lernfähigkeit dazu beitragen, „deren Folgeprobleme [...] wenigstens einigermaßen in den Griff zu bekommen“ (ebd.). Das gilt, übertragen auf den Gegenstandsbereich der vorliegenden Studie, selbstverständlich sowohl für Ausbilder als auch für Auszubildende, da beide, um der Aufrechterhaltung ihrer Operationsfähigkeit willen, fortlaufend gezwungen sind, Entscheidungen zu treffen. Möglicherweise fällt aus betrieblicher Sicht unter die Formel Lernfähigkeit noch weitaus mehr, als bislang erfasst werden konnte – zu denken wäre beispielsweise an Eigenschaften wie Loyalität, Integrierbarkeit, Eigenverantwortlichkeit und Flexibilität, die sich schwer voneinander abgrenzen lassen. Der Übergang von Lernfähigkeit zu „beliebiger An-

passungsfähigkeit“ (Luhmann/Schorr 1979, S. 90) ist jedenfalls fließend. Zumindest begünstigt Lernfähigkeit als Dauerbereitschaft die Erwartbarkeit selektiven Verhaltens.

Wird Lernfähigkeit als Zugangsvoraussetzung für lebenslanges berufsbezogenes Weiterlernen interpretiert, dann ergibt sich mit Terhart (2001, S. 108) ein neuer Blick auf das Selektionsproblem: Bildungsbezogene Selektion dehnt sich auf „die gesamte Lebensspanne aus. Diese zeitliche Dekonzentration von Selektion mag für die Schule und die Schulzeit Entlastungseffekte bringen. Für die Einzelnen heißt das jedoch: bildungsbezogene Selektion ‚lebenslanglich‘“.

Das passt in das Bild einer globalisierten Arbeitswelt, in der „Bildung [...] nicht mehr von Schule, Berufsausbildung und Universität einmal hergestellt und dann ein Arbeitsleben lang angewandt“ wird (Döring/Severing 2007, S. 130). In den hohen „Anforderungen an Sozial-, Methoden- und Prozesskompetenzen, um viele unterschiedliche Arbeitssituationen auf einem mittleren Niveau bewältigen zu können“ (ebd., S. 131), sehen die Autoren ein Indiz für eine schleichende Entwertung des „Berufs als konstituierendem Bezugspunkt des Vollzuges von Arbeitstätigkeiten“ (ebd.). Global geprägte Arbeitssysteme setzen auf das Vorhandensein von „Selbstorganisationsdispositionen [...], um die Beschäftigungsfähigkeit der Mitarbeiter eines Unternehmens zu erhöhen“ (ebd., S. 132/133).

Die Auseinandersetzung mit der Kontingenzformel Lernfähigkeit bietet noch aus einer anderen Perspektive einen Anknüpfungspunkt an die Frage, wie Erziehung die Anforderungen des Berufsausbildungssystems an die Jugendlichen zu konzeptualisieren vermag. Mit dem ‚Employability‘-Diskurs im deutschsprachigen Raum⁷² gewinnt die Kontingenzformel Lernfähigkeit an Kontur, da mit Blick auf die Anforderungen von Erwerbsarbeit präzisiert werden kann, welche Dimensionen des Erwerbsschemas zur Erlangung von Anschlussfähigkeit in den Fokus rücken. Employability ist im Grunde nicht ohne ihr konzeptuelles Pendant, das Berufskonzept, zu denken, setzt sie doch Impulse für Veränderungen im System beruflicher Bildung. Kraus (2006) formuliert daher im gleichnamigen Titel ihrer Arbeit auch die Frage „Vom Beruf zur Employability?“

Gleichwohl interessiert jedoch mit Bezug auf die vorliegende Studie, inwiefern Employability durch das Erziehungssystem operativ bearbeitbar ist. Unter Berücksichtigung der drei das Erwerbsschema fundierenden Dimensionen Fachlichkeit, überfachliche Kompetenzen und Erwerbsorientierung ist für den Employability-Diskurs die Fokussierung der Dimension der *Erwerbsorientierung* kennzeichnend – Fachkompetenz und Sozialkompetenz finden zwar auch Erwähnung, werden aber als bereits gegeben vorausgesetzt (Kraus 2006, S. 264). Die Anforderungen an das Verhältnis zur Erwerbsarbeit werden mit der Formel des ‚Unternehmers in eigener Sache‘ zum Ausdruck gebracht: „Flexibilität, Mobilität, vorausschauendes Denken, Selbstmanagement, individuelle Wettbewerbsfähigkeit und Selbstverantwortung sind die Schlagworte, die hier im Vordergrund stehen. Der Aspekt des Verhältnisses zur eigenen Arbeitskraft wird zusätzlich durch den Fähigkeitsbegriff [...] betont, der vor allem die ‚Arbeit an sich selbst‘ als Modus der Bewältigung von Anforderungen des jeweiligen Handlungskontexts beinhaltet. Die Forderung nach einer Veränderung der Einbettung von Erwerbsarbeit in den Lebenszusammenhang wird über Begriffe wie Mobilität, Biografieorientierung und Lebenslanges Lernen erhoben“ (ebd.).

Ein Vergleich der die Erwerbsorientierung kennzeichnenden Anforderungen mit den in dieser Studie unter den als betriebliche Logiken gefassten Erwartungen befördert in weiten Teilen inhaltliche Parallelen zutage. Auch unter Vernachlässigung des strukturell bedeutsamen Unter-

⁷² Der Begriff stammt ursprünglich aus Großbritannien und ist dort im Kontext von Sozialpolitik und Arbeitsmarkt verankert.

schieds zwischen erster und zweiter Schwelle beim Eintritt in das Erwerbsleben – Kraus (2006) konzentriert sich in ihrer Betrachtung auf die zweite Schwelle, die vorliegende Studie fokussiert die erste Schwelle – wäre bei einer unkritischen Übernahme des Employability-Konzepts in der Schule (vgl. Rump/Sattelberger 2011) aber aus mindestens zwei Gründen mit Systemunverträglichkeiten zu rechnen.

Erstens ist zu fragen, wie Schule eine Dimension von Erwerbsarbeit in ihre Thematisierung aufnehmen soll, die von ihrem Charakter her un-thematisch angelegt ist. Kraus (2006, S. 272) ist zunächst zuzustimmen, wenn sie konstatiert: „Sie [Die Dimension der Erwerbsorientierung, Erg. T.L.] ist damit als Gegenstand einer pädagogischen Vermittlungsarbeit zunächst nicht sichtbar, stellt aber doch eine wichtige Voraussetzung für die Erwerbsarbeit dar.“ In schulpädagogischer Hinsicht problematisch wird allerdings ihr nachfolgendes Plädoyer: „Mit Bezug auf das Erwerbsschema könnten ‚zeitweise unthematische‘ Dimensionen gezielt re-thematisiert werden“ (ebd.). Im Rahmen eines inklusiven unterrichtlichen Interaktionssystems, das über Themen und Zeit Lernen für alle Beteiligten sicherzustellen vermag, ist es nicht ohne Weiteres möglich, Anforderungen wie zum Beispiel Flexibilität und individuelle Wettbewerbsfähigkeit in operationalisierbare Lernziele zu überführen, ohne sich gleichzeitig dem Vorwurf der gezielten Exklusion einzelner Schülerinnen und Schüler auszusetzen – ganz zu schweigen von einer adäquaten thematischen Anbindung. Denkbar wäre unter Umständen eine kontinuierliche institutionelle Anbindung von Schule an Unternehmen, das heißt eine partielle Verlagerung von Unterricht an den Lernort Betrieb, um eine Erwerbsorientierung auf den Weg bringen zu können (vgl. Bastian/Combe/Hellmer/Wazinski 2007). Betriebliches Lernen böte dann das passende Umfeld und die nötigen Systemressourcen zur Entwicklung eines spezifischen Verhältnisses zur Erwerbsarbeit.

Zweitens wäre zu prüfen, ob das, was sich jenseits der Lernfähigkeit des Schülers und dem darauf aufbauenden Wissen und Können abspielt, nämlich Erwerbsarbeit mit dem ‚sonstigen‘ Lebenszusammenhang zusammenzuführen, überhaupt noch zum Kerngeschäft von Schule zu rechnen ist. In einem geschützten Raum wie dem Interaktionssystem Unterricht sollte der Lernende darauf vertrauen können, nicht von anderen Teil- und Subsystemen vereinnahmt zu werden. Tenorth (2006, S. 585) sieht gerade in der Konzentration auf systematisches Lernen als Kern von Schule ein Indiz für pädagogische Professionalität und warnt vor nicht einlösbaren Erziehungserwartungen. Ansprüche an die Schule müssten auf ihre Vereinbarkeit mit den von der Organisation Schule ermöglichten Lernanlässen und Lernformen überprüft werden, weil Schüler ein Anrecht darauf haben, „dass Schule nicht auf das ganze Leben ausgreift, sondern sich auf systematisches Lernen beschränkt“ (ebd.).

Insgesamt sind mit dem Employability-Konzept also noch einige ungelöste Fragen im Alltag der Schularbeit verbunden. Tenorth (2004, S. 180) unterstreicht vor dem Hintergrund seiner Überlegungen zu Grundbildung und Basiskompetenzen: „Wenn ‚Selbstregulation des Wissenserwerbs‘ zu den Basiskompetenzen zu rechnen ist, auf denen die Heranwachsenden aufbauen müssen, um ihre eigene Biographie als Bildungsgeschichte konstruieren zu können, dann liegt darin eine Herausforderung für didaktische und methodische Erfindungskraft, die noch nicht annähernd bearbeitet ist.“

Über Unterricht und Erziehung hinausgehende Aufgaben, die nach operativer Bearbeitung der oben skizzierten Bereiche für die betrieblichen Entscheidungsprozesse (immer noch) relevant sind – zu denken ist an eine Einführung in biografisches Selbstmanagement (vgl. Voigt 2009), Kommunikationsverhalten, Corporate Identity, Prozess-, Ressourcen- und Zeitmanagement, Kundenorientierung und Allgemeine Betriebswirtschaftslehre –, müssen aus Systemerhal-

tungsgründen an ein noch zu präzisierendes System abgegeben werden. *Das Selektionsproblem kann über eine Konsolidierung der Kernaufgaben von Schule nur bei gleichzeitiger Auslagerung nicht-systemrelevanter Funktionen angegangen werden, um einen Schutz vor Überbürdung zu gewährleisten.* Käme es auf der Binnenseite von Schule zu einer kontinuierlichen Ausdehnung ihrer Kernaufgaben oder von Aufgaben, die als solche betrachtet werden, stünde Schule vor der Gefahr einer Entdifferenzierung. Es wäre mit einer System-Implosion oder einer „Systemkrise“ (Willke 2000, S. 155) zu rechnen.

Infolgedessen ist das *Erziehungssystem gezwungen, darüber nachzudenken, welche Aufgaben zu seinem Kernbereich zählen sollen und welche nicht. Es wäre also nicht von einer weiteren Ausdifferenzierung, sondern von der Co-Evolution eines neuen Subsystems zu sprechen.* Anders formuliert, handelt es sich um eine moderne Form von ‚outsourcing‘, da aus der Erziehung Bereiche ausgelagert würden, die ein anderes Subsystem besser, schneller, kostengünstiger, nachhaltiger oder effizienter ausführen könnte.

Unter jene Subsysteme fallen beispielsweise Qualifizierungsagenturen, die in Absprache mit Schulen einen Unterstützungsbedarf für Jugendliche in Form von Gruppen- und/oder Einzelangeboten zu den weiter oben bereits benannten Themen oder auch zu Coaching und Supervision bereitstellen. Als weiteres Beispiel für eine Co-Evolution sind die – inzwischen auch durch die Europäische Union finanziell geförderten – Bildungsregionen zu sehen, die eine Vernetzung verschiedener Bildungspartner intendieren, um Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf zu begleiten.⁷³

Freilich wird sich mit der Emergenz neuer Subsysteme auch die Frage intendierter und – vielleicht noch interessanter – nicht-intendierter Effekte stellen. Diese von Bellmann/Weiß (2009, S. 304) im Zuge der Neuen Steuerung im Schulsystem geführte Diskussion ist insofern relevant, als sie unter anderem auf „unterschiedliche Aufmerksamkeitshorizonte“ von unterschiedlichen Systemebenen und Funktionssystemen hinweist. Beispielsweise wird es aus Sicht des Wirtschaftssystems wohl eher unerheblich sein, ob Auszubildende zukünftig besser von der Schule oder von einer Qualifizierungsagentur auf ihr Berufsleben vorbereitet werden. Aus Sicht des Gesamtsystems Gesellschaft wäre ein solcher Unterschied jedoch bedeutsam, um die Kommunikation zwischen den Teilsystemen und ihren jeweiligen Umwelten besser verstehen zu können. Aber auch aus dem Blickwinkel der Erziehungsverantwortlichen wäre von Belang, ob Qualifizierungsagenturen wirklich die in Aussicht gestellte Qualität anbieten. Was ausgelagert wird, kann auch eine Schwächung bedeuten; insofern müsste im Interesse des Erziehungssystems geprüft werden, in welchem Verhältnis es zu einem neuen Subsystem steht. Zukünftige Forschung könnte sich zum Beispiel dem Konzept der Handlungskoordination und Steuerung diverser berufsbildender Systeme widmen (vgl. Altrichter/Brüsemeister/Wissinger 2007).

Angesichts der von der Verfasserin entwickelten Überlegungen dürfte offensichtlich werden, dass zum Beispiel der Ruf nach „Förderung und Verbesserung der Ausbildungsreife von Haupt- bzw. Mittelschülern durch geeignete pädagogisch-didaktische Maßnahmen“ (Matic 2013, S. 163) zwar naheliegend ist, für sich genommen aber noch nichts zur Verbesserung von Systemfunktionalität aussagt, weil sich auf der Ebene von Einzelhandlungen das Verhältnis von Handlung und System nicht abbilden lässt. Das Beispiel verdeutlicht das bei Willke (2000, S. 155) explizierte Problem des Verhältnisses von Systemtheorie und Handlungstheorie, wonach „Handlungen jeweils auf dem Emergenzniveau ansetzen“ müssen, auf das sie einwirken

73 Kiper (2013, S. 22) spricht in diesem Zusammenhang von einer Einflussnahme der gesellschaftlichen Öffentlichkeit: „Eine neue Form von Einflussnahme geschieht über die Kommunen, die sich an der Planung von Bildungsregionen mit Auswirkungen auf die Ausgestaltung von Einzelschulen beteiligen.“

sollen. Eine systemtheoretische Betrachtung bietet den Vorteil, „dass sie analytisch auf einer Stufe von Komplexität arbeitet, die die Komplexität praktischer Probleme zu fassen imstande ist. Dies ist eine der Grundvoraussetzungen dafür, sozialwissenschaftliche Analyse von der empirisch leicht fassbaren, aber viel zu konkreten und [...] praktisch irrelevanten Ebene der Einzelhandlungen auf die empirisch nur schwer fassbare, aber praktisch ausschlaggebende Ebene sozialer Systeme zu lenken“ (ebd., S. 155/156). Angesichts der Komplexität funktionsrelevanter Strukturentscheidungen ist von Lösungswegen, die eine Rezeptologie in Aussicht stellen, eher Abstand zu nehmen.

Anhand der Ausführungen lässt sich als Fazit formulieren, dass bislang der Blick auf die Ränder der Schulpädagogik aus einem recht begrenzten Blickwinkel erfolgte. Es bedarf somit zukünftig einer Erweiterung des Gegenstandsbereichs der Schulpädagogik im Sinne einer stärkeren Fokussierung der Systemgrenzen, das heißt, strukturelle Koppelung als Theorem der Reflexionsebene des Erziehungssystems gilt es aufzunehmen und zu explizieren. Dadurch lässt sich einerseits besser wertschätzen, was Schulen bislang schon leisten und andererseits besser verstehen, in welcher Hinsicht sie ihre Anschlussfähigkeit noch voranbringen können.

Literatur

- Ackermann, Heike; Rosenbusch, Heinz S. (1995): Qualitative Forschung in der Schulpädagogik. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band I: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 135–167
- Adams, John D.; Hayes, John; Hopson, Barrie (1976): *Transition. Understanding and Managing Personal Change*. London: Martin Robertson
- Allaire, Yvan; Firsirotu, Mihaela E. (1984): Theories of Organizational Culture. In: *Organization Studies*, 5 (1984) 3, pp. 193–226
- Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Wissinger, Jochen (Hrsg.) (2007): *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Arnold, Rolf; Müller, Hans-Joachim (Hrsg.) (2006): *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations-Förderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 19
- Ausbildungspakt Berufsorientierung (Hrsg.) (2006): *Schule und Betriebe als Partner. Ein Handlungsleitfaden zur Stärkung von Berufsorientierung und Ausbildungsreife*. Berlin
- Austin, John L. (1962): *How to Do Things with Words*. New York: Oxford University Press
- Barton, Allen H.; Lazarsfeld, Paul F. (1979): Einige Funktionen von qualitativer Analyse in der Sozialforschung. In: Hopf, Christel; Weingarten, Elmar (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett, S. 41–89
- Bastian, Johannes; Combe, Arno; Hellmer, Julia; Wazinski, Elisabeth (2007): *Zwei Tage Betrieb – drei Tage Schule. Kompetenzentwicklung in der Lernortkooperation an Allgemeinbildenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Baumann, Ulrich (2009): *Qualitativ-empirische international und interkulturell vergleichende Untersuchungen – eine metatheoretische Bilanz*. In: Hornberg, Sabine; Dirim, Inci; Lang-Wojtasik, Gregor; Mecheril, Paul (Hrsg.): *Beschreiben – Verstehen – Interpretieren. Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland*. Münster u.a.: Waxmann, S. 65–94
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (2006) 4, S. 469–520
- Behrends, Thomas (2001): *Organisationskultur und Innovativität. Eine kulturtheoretische Analyse des Zusammenhangs zwischen sozialer Handlungsgrammatik und innovativem Organisationsverhalten*. München: Hampp
- Behrends, Thomas (2003): *Organisationskultur*. In: Martin, Albert (Hrsg.): *Organizational Behaviour – Verhalten in Organisationen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 241–262
- Beicht, Ursula; Ulrich, Joachim Gerd (2008): Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) Report, (2008) 6, S. 1–14
- Beinke, Lothar (1992): *Berufswahlunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bellmann, Johannes; Weiß, Manfred (2009): Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (2009) 2, S. 286–308
- v. Bertalanffy, Ludwig (1972): *Systemtheorie*. Berlin: Colloquium-Verlag
- Bills, David (2003): Credentials, Signals, and Screens. Explaining the Relationship between Schooling and Job Assignment. In: *Review of Educational Research*, 73 (2003) 4, pp. 441–469
- Birkelbach, Klaus (2007): Schule als Nordlösung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103 (2007) 2, S. 248–263
- Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–70
- Bohnsack, Ralf (2008): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 7., durchges. und aktualisierte Auflage. Opladen: Budrich
- Bohnsack, Ralf (2012): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe; v. Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 369–383
- Bojanowski, Arnulf; Ratschinski, Günter; Straßer, Peter (Hrsg.) (2005): *Diessseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung*. Bielefeld: Bertelsmann
- Boltanski, Luc; Thévenot, Laurent (1999): The Sociology of Critical Capacity. In: *European Journal of Social Theory*, 2 (1999) 3, pp. 359–377
- Boltanski, Luc; Thévenot, Laurent (2007): *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilkraft*. Hamburg: Verlag Hamburger Edition
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2003): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 3. Auflage. Berlin u.a.: Springer

- Brödel, Rainer; Affeldt, Harald; Niedlich, Sebastian (2007): Implementierung von Übergangsmanagement im Programm „Lernende Regionen“. Problemlagen, empirische Befunde und Perspektiven für Nachhaltigkeit. In: Eckert, Thomas (Hrsg.): Übergänge im Bildungswesen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 23–40
- Buchmann, Marlis; Kriesi, Irene; Pfeifer, Andrea; Sacchi, Stefan (2002): halb drinnen – halb draussen. Analysen zur Arbeitsmarktintegration von Frauen in der Schweiz. Mit einem Ländervergleich von Maria Charles. Chur: Rüegger
- Buchmann, Marlis; Sacchi, Stefan; Kriesi, Irene (2001): Qualifications, Dynamics of Skill Demand, and Career Outcomes. In: Horvath, Franz (Ed.): Forum Bildung und Beschäftigung. Workshop-Dokumentation. Bern: Universität Bern, pp. 229–243
- Bude, Heinz (2006): Fallkonstruktion. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage. Opladen, Farmington Hills: Budrich, S. 60–61
- Bude, Heinz (2012): Die Kunst der Interpretation. In: Flick, Uwe; v. Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 569–578
- Bühmann, Thorsten (2008): Übergänge in sozialen Systemen. Weinheim, Basel: Beltz
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005): Berufsbildungsbericht 2005. Bonn, Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006): Berufsbildungsbericht 2006. Bonn, Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007): Berufsbildungsbericht 2007. Bonn, Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2011): Berufsbildungsbericht 2011. Bonn, Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2012): Berufsbildungsbericht 2012. Bonn, Berlin
- Campbell, Donald T.; Fiske, Donald W. (1959): Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix. In: Psychological Bulletin 56 (1959) 2, pp. 81–105
- Cortina, Kai Schnabel; Trommer, Luitgard (2003): Bildungswege und Bildungsbiographien in der Sekundarstufe I. In: Cortina, Kai S.; Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim; Mayer, Karl U.; Trommer, Luitgard (Hrsg.) (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 342–391
- Denzin, Norman K. (1978): The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods. 2nd Edition. New York: McGraw-Hill
- Denzin, Norman K. (1990): Writing the Interpretive Postmodern Ethnography: Review Essay on “The Python Killer” by Vinigi L. Grottanelli and “In Sorcery’s Shadow” by Paul Stoller and Cheryl Olkes. In: Journal of Contemporary Ethnography, 19 (1990) 2, pp. 231–236
- Diederich, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin: Cornelsen
- Diekmann, Andreas (2008): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 19. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Dietl, Stefan. F.; Höschle, Ulrich (2005): Employability durch Ausbildung. Auswirkung, Konsequenz und Konzepte. In: Speck, Peter (Hrsg.): Employability – Herausforderungen für die strategische Personalentwicklung. Konzepte für eine flexible, innovationsorientierte Arbeitswelt von morgen. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler, S. 49–61
- Dietrich, Hans; Gerner, Hans-Dieter (2005): Theorie im Praxistest: Warum Betriebe in die Ausbildung investieren. In: IAB-Forum, (2005) 2, S. 56–61
- Döring, Ottmar; Severing, Eckart (2007): Globalisierung und neue Lernformen in der beruflichen Bildung. Aus: Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen – ein Streitfall. Frankfurt am Main: Peter Lang. Reihe: Jahrbuch für Pädagogik. 2006, S. 125–140
- Driesel-Lange, Karja; Hany, Ernst; Kracke, Bärbel; Schindler, Nicola (2010): Ein Kompetenzentwicklungsmodell für die schulische Berufsorientierung. In: Sauer-Schiffer, Ursula; Brüggemann, Tim (Hrsg.) (2010): Der Übergang Schule-Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 157–175
- Dubs, Rolf (1995): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbands
- Dubs, Rolf (1998): Scaffolding – mehr als ein neues Schlagwort. In: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, (1998) 5, S. 282–298
- Duncker, Ludwig (2005): Zwischen Bildung und Qualifikation. Anmerkungen zum Wandel schulpädagogischer Leitorientierungen. In: Neue Sammlung, 45 (2005) 1, S. 33–48
- Eberhard, Verena (2013): Ausbildungsreife als Ziel der Berufsorientierung?! In: Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (Hrsg.) (2013): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 93–102
- Eberhard Verena; Ulrich, Joachim G. (2010): Übergänge zwischen Schule und Berufsbildung. In: Bosch, Gerhard; Krones, Sirikit; Langer, Dirk (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133–148
- Eberhard, Verena; Ulrich, Joachim G. (2011): „Ausbildungsreif“ und dennoch ein Fall für das Übergangssystem? Institutionelle Determinanten des Verbleibs von Ausbildungsstellenbewerbern in teilqualifizierenden Bildungsgängen.

- In: Krelkel, Elisabeth M.; Lex, Tilly (Hrsg.): *Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 97–112
- Eckert, Thomas (Hrsg.) (2007): *Übergänge im Bildungswesen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann
- Fend, Helmut (1974): *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim, Basel: Beltz
- Fend, Helmut (1980): *Theorie der Schule*. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg
- Fend, Helmut (2001): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. 2. Auflage. Weinheim, München: Juventa
- Fend, Helmut (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Fend, Helmut (2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Ferchhoff, Wilfried (1999): *Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile*. Opladen: Leske & Budrich
- Flick, Uwe (1996): *Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Flick, Uwe (2006a): *Triangulation*. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 2. Auflage. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 161–162
- Flick, Uwe (Hrsg.) (2006b): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Flick, Uwe (2012): *Design und Prozess qualitativer Forschung*. In: Flick, Uwe; v. Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Flick, Uwe; v. Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.) (2008): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Fölling-Albers, Maria; Hartinger, Andreas; Mörtl-Hafizovic, Dzenana (2004): *Situiertes Lernen in der Lehrerbildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (2004) 5, S. 727–747
- Friebertshäuser, Barbara (1992): *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim, München: Juventa
- Friebertshäuser, Barbara (1997): *Interviewtechniken – ein Überblick*. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa, S. 371–395
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.) (2010): *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, München: Juventa
- Friedberg, Erhard (1980): *Macht und Organisation*. In: Reber, Gerhard (Hrsg.): *Macht in Organisationen*. Stuttgart: Poeschel, S. 123–134
- Fulst-Bleil, Stefan; Ebner, Hermann G. (2005): *Duale Berufsbildung im internationalen Vergleich*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101 (2005) 2, S. 176–185
- Gaupp, Nora (2011): *Stuttgarter Haupt- und Förderschulabsolvent/-innen auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. Zentrale Ergebnisse aus der Stuttgarter Schulabsolventenstudie*. In: *Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg*, 37 (2011) 3, S. 18–22
- Gaupp, Nora; Hofmann-Lun, Irene; Lex, Tilly; Mittag, Hartmut; Reißig, Birgit (2004): *Schule – und dann? Erste Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in Abschlussklassen*. München, Halle: Steier
- Gaupp, Nora; Hofmann-Lun, Irene; Lex, Tilly; Reißig, Birgit (2006): *Hauptschüler. Schwierige Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung*. In: *Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg*, 32 (2006) 8/9, S. 34–43
- Gaupp, Nora; Geier, Boris; Lex, Tilly; Reißig, Birgit (2011): *Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (2011) 2, S. 173–185
- Gebert, Diether (1993): *Interventionen in Organisationen*. In: Schuler, Heinz (Hrsg.): *Lehrbuch Organisationspsychologie*. Bern u.a.: Huber, S. 481–494
- v. Gennep, Arnold (1986): *Übergangsriten (Les rites de passage)*. Frankfurt am Main, New York: Campus
- Geser, Hans (1999): *Was die Wirtschaft von der Schule erwartet*. In: *Panorama*, (1999) 1, S. 11–12
- Giese, Juliane (2011): *„Besser als zu Hause rumsitzen“. Zur Wahrnehmung und Bewältigung interner Ausgrenzung im Übergangssystem zwischen Schule und Beruf*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Reihe: *Analysen und Beiträge zur Aus- und Weiterbildung*
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1967): *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1971): *Status Passage. A Formal Theory*. Chicago: Aldine-Atherton

- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2008): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 1. Nachdruck der 2., korrigierten Auflage. Bern: Huber
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Goffman, Erving (1962): On Cooling the Mark Out: Some Aspects of Adaption to Failure. In: Rose, Arnold M. (Ed.): *Human Behavior and Social Processes*. Boston: Houghton Mifflin, pp. 482–505
- Goffman, Erving (1971): *Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum*. Gütersloh: Bertelsmann
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Gonon, Philipp (Hrsg.) (1996): *Schlüsselqualifikationen kontrovers*. Aarau: Verlag für Berufsbildung Sauerländer. Reihe: Pädagogik bei Sauerländer, Band 23
- Gonon, Philipp (2002): Der Betrieb als Erzieher – Knappheit als pädagogische Herausforderung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2002) 3, S. 317–335
- Granato, Mona (2013): Berufliche Orientierung und Berufsfindungsprozesse junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. In: Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (Hrsg.) (2013): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 145–158
- Granato, Mona; Meissner, Vera (1994): Hochmotiviert und abgebremst. Junge Frauen ausländischer Herkunft in der Bundesrepublik Deutschland. Eine geschlechtsspezifische Analyse ihrer Bildungs- und Lebenssituation. In: *Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (1994): Berichte zur beruflichen Bildung*, 165, Bielefeld: Bertelsmann, S. 47–129
- Granato, Mona; Schittenhelm, Karin (2004): Junge Frauen: Bessere Schulabschlüsse – aber weniger Chancen beim Übergang in die Berufsausbildung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (2004) B28, S. 31–39
- Graner, Ulrich (2007): Erfassung und Analyse subjektiver Eignungstheorien: Eine explorative Untersuchung zur Fundierung betrieblicher Personalentwicklung. In: Crijns, Rogier; Janich, Nina (Hrsg.): *Interne Kommunikation von Unternehmen: Psychologische, kommunikationswissenschaftliche und kulturvergleichende Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37–74
- Guardini, Romano (1963): *Tugenden. Meditationen über Gestalten sittlichen Lebens*. Würzburg: Werkbund-Verlag
- Haag, Ludwig; Rahm, Sibylle; Apel, Hans J.; Sacher, Werner (Hrsg.) (2013): *Studienbuch Schulpädagogik*. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Haeblerlin, Urs; Imdorf, Christian; Kronig, Winfried (2004): Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche. Bern: Haupt
- Haeblerlin, Urs; Imdorf, Christian; Kronig, Winfried (2005): Verzerrte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. Untersuchungen zu Benachteiligungen von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Suche nach beruflichen Ausbildungsplätzen in der Schweiz. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2005) 1, S. 116–134
- Häcker, Thomas (2006): *Portfolio. Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Reihe: Schul- und Unterrichtserfolg, Band 3
- Heinz, Walter R. (1985): „Hauptsache eine Lehrstelle“. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts. Weinheim, Basel: Beltz
- Helferich, Cornelia (2005): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Helmke, Andreas (2004): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. 3. Auflage. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- Henneberger, Fred; Sousa-Poza, Alfonso (1999): Frauen und Männer am Schweizer Arbeitsmarkt. Neue Berechnungen zur geschlechtsspezifischen Diskriminierung. In: *Soziale Sicherheit*, 48 (1999) 1, S. 18–21
- Herbart, Johann F. (1806): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Herausgegeben von Hermann Holstein (1983). Bochum: Kamp. Reihe: Kamps pädagogische Taschenbücher
- Hermanns, Harry (2012): Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, Uwe; v. Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 360–368
- Hoff, Ernst-H. (1985): Datenerhebung als Kommunikation. Intensivbefragungen mit zwei Interviewenden. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie*. Weinheim, Basel: Juventa, S. 161–186
- Holfelder, Wilhelm; Bosse, Wolfgang; Reip, Stefan (2005): *Schulrecht Baden-Württemberg. Kommentar zum Schulgesetz. Für Schulpraxis und Ausbildung mit Sonderteil Lehrerdienstrecht*. 13., völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart u.a.: Boorberg
- Holsti, Ole R. (1969): *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, Mass.: Addison-Wesley
- Hoose, Daniela; Vorholt, Dagmar (1997): Der Einfluss von Eltern auf das Berufswahlverhalten von Mädchen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (1997) B25, S. 35–44
- Hopf, Christel (2012): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe; v. Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 349–360

- Hopson, Barrie; Adams, John D. (1976): Towards an Understanding of Transition. Defining some Boundaries of Transition Dynamics. In: Adams, John D.; Hayes, John; Hopson, Barrie (1976): *Transition. Understanding & Managing Personal Change*. London: Martin Robertson, pp. 3–25
- Hülst, Dirk (2010): Grounded Theory. In: Frieberthäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., völlig überarbeitete Auflage. Weinheim, München: Juventa, S. 281–300
- Indorf, Christian (2007): Die relative Bedeutsamkeit von Schulqualifikationen bei der Lehrstellenvergabe in kleineren Betrieben. In: Eckert, Thomas (Hrsg.) (2007): *Übergänge im Bildungswesen*. Münster u.a.: Waxmann, S. 183–197
- Indorf, Christian (2010a): Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren. Der Ausschluss von Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 259–274
- Indorf, Christian (2010b): Die Diskriminierung ‚ausländischer‘ Jugendlicher bei der Lehrlingswahl. In: Hormel, Ulrike; Scherr, Albert (Hrsg.): *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: VS Verlage für Sozialwissenschaften, S. 197–220
- Jagenlauf, Michael (1993): Lernen durch Herausforderung. Bedeutung der Erlebnispädagogik für das Bildungsmanagement lernender Organisationen. In: *Grundlagen der Weiterbildung*, 4 (1993) 5, S. 259–264
- Jerusalem, Matthias; Schwarzer, Ralf (1999): Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKALL_r). In: Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (Hrsg.): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 16–17
- Jung, Eberhard; Oesterle, Aline (2010): Beruflich-orientierte Selbstkonzepte und Kompetenzerwerb am Übergang Bildungs-/Ausbildungssystem. In: Sauer-Schiffer, Ursula; Brüggemann, Tim (Hrsg.) (2010): *Der Übergang Schule-Beruf. Beratung als pädagogische Intervention*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 177–197
- Keddi, Barbara; Pfeil, Patricia; Strehmel, Petra; Wittmann, Svendy (1999): *Lebenssthemen junger Frauen. Die andere Vielfalt weiblicher Lebensentwürfe. Eine Längsschnittuntersuchung in Bayern und Sachsen*. Opladen: Leske & Budrich
- Kelle, Udo; Erzberger, Christian (2012): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, Uwe; v. Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 299–309
- Kempson, Ruth M. (1977): *Semantic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kiper, Hanna (2013): *Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer
- Köck, Michael; Sailer, Maximilian (2010): Personalauswahl bei Auszubildenden – betriebliche Realität und schulische Vorbereitung. In: Köck, Michael; Stein, Margit (Hrsg.): *Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 168–187
- Köck, Peter (2005): *Handbuch der Schulpädagogik. Für Studium – Praxis – Prüfung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Donauwörth: Auer
- Kohlrausch, Bettina (2013): Betriebliche Gatekeepingprozesse. Wie Rekrutierungsprozesse und Einstellungsentscheidungen von Betrieben strukturiert sind. In: Maier, Maja S.; Vogel, Thomas (Hrsg.): *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf*. Wiesbaden: Springer, S. 225–244
- Korff, Rüdiger (1997): Urbanisierung. Sind die Städte Lösungen oder das Problem? In: Opitz, Peter J. (Hrsg.): *Grundprobleme der Entwicklungsregionen. Der Süden an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*. München: Beck, S. 136–151
- Kowal, Sabine; O’Connell, Daniel C. (2012): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe; v. Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 437–447
- Kraus, Katrin (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Krautz, Jochen (2007): Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung. Zum Hintergrund von Standards, Kompetenzen und Modulen. In: *Pädagogische Rundschau*, 61 (2007) 1, S. 71–83
- Krippendorff, Klaus (1980): *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. Beverly Hills, London: Sage
- Kruse, Wilfried; Kohlmeyer, Klaus; Paul-Kohlhoff, Angela; Kühnlein, Gertrud; Weigele, Melanie u.a. (2010): *Jugend. Von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungsmanagement als kommunale Aufgabe*. Stuttgart: Kohlhammer
- Kuckartz, Udo (2007): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2008): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kuhl, Julius; Beckmann, Jürgen (1994): *Volition and personality. Action versus state orientation*. Göttingen, Seattle: Hogrefe
- Kurtz, Thomas (2002): Zur strukturellen Kopplung von Erziehung und Wirtschaft. In: Wingens, Matthias (Hrsg.) (2002): *Bildung und Beruf: Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft*. Weinheim: Juventa, S. 23–37

- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung*. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Psychologie Verlags Union
- Lenzen, Dieter (2005): *Bildung neu denken! Eine dritte Chance für unser Bildungssystem*. In: Speck, Peter (Hrsg.): *Employability – Herausforderungen für die strategische Personalentwicklung. Konzepte für eine flexible, innovatorientierte Arbeitswelt von morgen*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler, S. 9–18
- Luhmann, Niklas (1974): *Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme*. Band 1. 4. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas (1986): *Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem*. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*. Weinheim, München: Juventa, S. 154–182
- Luhmann, Niklas (1987): *Soziologische Aufklärung. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft*. Band 4. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Luhmann, Niklas (1996a): *Takt und Zensur im Erziehungssystem*. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.) (2004): *Niklas Luhmann. Schriften zur Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 245–259
- Luhmann, Niklas (1996b): *Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt*. In: Luhmann, Niklas; Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 14–52
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft. Zweiter Teilband. Kapitel 4–5*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas (2000): *Organisation und Entscheidung*. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Herausgegeben von Dieter Lenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas (2003): *Einführung in die Systemtheorie. Transkription der Vorlesung vom Wintersemester 1991/92*. Herausgegeben von Dirk Baecker. Lizenzausgabe. (Ohne Ort): Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl-Eberhard (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungsproblem*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Maindok, Herlinde (2003): *Professionelle Interviewführung in der Sozialforschung*. 2. Auflage. Herbolzheim: Centaurus
- Mariak, Volker; Seus, Lydia (1993): *Stolpersteine an der ‚ersten Schwelle‘: Selektion, Aspiration und Abkühlung in Schule und Berufsausbildung*. In: Leisering, Lutz; Geissler, Birgit; Mergner, Ulrich; Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.) (1993): *Moderne Lebensläufe im Wandel. Beruf – Familie – Soziale Hilfen – Krankheit*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 27–46
- Mariak, Volker; Kluge, Susann (1998): *Zur Konstruktion des ordentlichen Menschen. Normierungen in Ausbildung und Beruf*. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung
- Martens, Will; Ortmann, Günther (2006): *Organisationen in Luhmanns Systemtheorie*. In: Kieser, Alfred; Ebers, Mark (Hrsg.): *Organisationstheorien*. 6., erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 427–461
- Martin, Albert (Hrsg.) (2003): *Organizational Behaviour – Verhalten in Organisationen*. Stuttgart: Kohlhammer
- Matic, Snjezana (2013): *Hauptschulabgänger/innen und Ausbildungsbetriebe. Eine empirische Untersuchung unter Ausbildungsbetrieben in Niederbayern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Maturana, Humberto R. (1982): *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit: Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie*. Braunschweig: Vieweg. Reihe: Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie, Band 19
- Mayer, Horst O. (2006): *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung*. 3., überarbeitete Auflage. München, Wien: Oldenbourg
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz
- Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz
- Mayring, Philipp (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Flick, Uwe; v. Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 468–475
- Meier, Bernd (2002): *Biografisch orientierte Berufswahlvorbereitung*. In: Schudy, Jörg (Hrsg.) (2002): *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 143–156
- Merkens, Hans (2012): *Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion*. In: Flick, Uwe; v. Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 286–298
- Mertens, Dieter (1976): *Beziehungen zwischen Qualifikation und Arbeitsmarkt*. In: Schlaffke, Winfried (Hrsg.): *Jugendarbeitslosigkeit. Unlösbarer Aufgabe für das Bildungs- und Beschäftigungssystem?* Köln: Deutscher Instituts-Verlag, S. 68–118
- Merton, Robert K. (1968): *The Bearing of Empirical Research on Sociological Theory*. In: Merton, Robert K.: *Social Theory and Social Structure*. New York, London: The Free Press, pp. 156–171
- Meuser, Michael (2006): *Inhaltsanalyse*. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 2. Auflage. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 89–91

- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441–471
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 71–94
- Meyer, Hilbert (1997a): *Schulpädagogik. Band 1. Für Anfänger*. Berlin: Cornelsen
- Meyer, Hilbert (1997b): *Schulpädagogik. Band 2. Für Fortgeschrittene*. Berlin: Cornelsen
- Mittag, Waldemar (1999): Zufriedenheit in verschiedenen Lebensbereichen (SATIS). In: Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (Hrsg.): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 36–39
- Morse, Janice M. (1994): Designing Funded Qualitative Research. In: Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna S. (Ed.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, pp. 220–235
- Moser, Urs (2004): Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Großunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA. Bern: h.e.p.
- Moser, Urs (2011): Der Übertritt von der Schule in die Berufsbildung im Fokus der Beurteilungsproblematik. In: Altbisser, Stefan; Bieri Buschor, Christine (Hrsg.): *Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Reihe: Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Herausgegeben von Hans-Ulrich Grunder; Katja Kansteiner-Schänzlin; Heinz Moser. Band 1 Sozialisation und Entwicklung, S. 203–224
- Nerdinger, Friedemann W. (2003): *Grundlagen des Verhaltens in Organisationen*. Stuttgart: Kohlhammer
- Neubauer, Walter (2003): *Organisationskultur*. Stuttgart: Kohlhammer
- Neuberger, Oswald (1989): Symbolisierung in Organisationen. In: *Augsburger Beiträge zu Organisationspsychologie und Personalwesen*, (1989) 4, S. 24–36
- Neuberger, Oswald; Kompa, Ain (1987): *Wir, die Firma*. Weinheim: Beltz
- Neuenschwander, Markus P.; Gerber, Michelle; Frank, Nicole; Rottermann, Benno (2012): *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Neuner, Gerhart (1999): Ressource Allgemeinbildung? Neue Aktualität eines alten Themas. Weinheim: Beltz
- Nickolaus, Reinhold (2012): Erledigen sich die Probleme an der ersten Schwelle von selbst? Strukturelle Probleme und Forschungsbedarfe. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108 (2012) 1, S. 5–17
- Ortmann, Günther (2004): *Als Ob. Fiktionen und Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Patton, Michael Q. (2002): *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage
- Pätzold, Günter (2008): Übergang Schule – Berufsausbildung. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2008): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 593–610
- Peisert, Hansgert (1967): *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper
- Peuckert, Rüdiger (2000): Sozialer Status. In: Schäfers, Bernhard (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. 6. Auflage. Opladen: Leske & Budrich, S. 380–383
- Priddat, Birger P. (1994): *Ökonomische Knappheit und moralischer Überschuss*. Hamburg: Steuer- und Wirtschaftsverlag
- Prodolliet, Simone (1999): Ohne Migrantinnen geht wirtschaftlich nichts. Frauen – der blinde Fleck in der Migrationsforschung. In: *Widerspruch. Beiträge zur Politik. Flüchtlinge, Migration und Integration*. 19 (1999) 37, S. S. 95–106
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2008): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg
- Puhlmann, Angelika (2006): Welche Rolle spielt das Geschlecht bei der Berufswahl? In: Granato, Mona; Degen, Ulrich (Hrsg.) (2006): *Berufliche Bildung von Frauen*. Bielefeld: Bertelsmann. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn, S. 28–36
- Raab, Erich (1996): *Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Ratschinski, Günter (2005): Viele Daten – (zu) wenig Erkenntnis? Zum Wert der empirischen Benachteiligtenforschung für die Pädagogik. In: Bojanowski, Arnulf; Ratschinski, Günter; Straßer, Peter (Hrsg.): *Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 41–71
- Rebmann, Karin; Tenfelde, Walter; Uhde, Ernst (2003): *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe*. 2. Auflage. Wiesbaden: Gabler
- Reinders, Heinz (2010): Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (2010) 4, S. 531–547
- Rendtorff, Barbara (Hrsg.) (2008): *Schule, Jugend und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer

- Reupold, Andrea; Schönfeld, Peter; Strobel, Claudia (2007): Übergangsmanagement in Lernenden Regionen: Beispiele für Best Practice. In: Eckert, Thomas (Hrsg.): Übergänge im Bildungswesen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 53–66
- Rindermann, Heiner (2006): Was messen internationale Schulleistungsstudien? Schulleistungen, Schülerfähigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Wissen oder allgemeine Intelligenz? In: Psychologische Rundschau, 57 (2006) 2, S. 69–86
- v. Rosenstiel, Lutz (1993): Unternehmenskultur – einige einführende Anmerkungen. In: Dierkes, Meinolf; v. Rosenstiel, Lutz; Steger, Ulrich (Hrsg.): Unternehmenskultur in Theorie und Praxis. Konzepte aus Ökonomie, Psychologie und Ethnologie. Frankfurt am Main, New York: Campus, S. 8–22
- v. Rosenstiel, Lutz (2012): Organisationsanalyse. In: Flick, Uwe; v. Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 224–238
- Rost, Detlef H. (2013): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Rump, Jutta; Sattelberger, Thomas (Hrsg.) (2011): Employability Management 2.0. Einblick in die praktische Umsetzung eines zukunftsorientierten Employability Managements. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis
- v. Saldern, Matthias (2002): Legitimationskrise des Bildungsganges? In: Ders. (Hrsg.): Bildungsgang Realschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 288–317
- Satow, Lars; Schwarzer, Ralf (1999): Optimismus (OPTIM). In: Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (Hrsg.): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 41–42
- Schaffner, Dorothee; Ryter, Annamarie (2013): Aufgabenstellung und Professionalitätsentwicklung des pädagogischen Personals in der Studien- und Berufsorientierung - Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung. In: Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (Hrsg.) (2013): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 357–366
- Schaub, Günther (1991): Betriebliche Rekrutierungsstrategien und Selektionsmechanismen für die Ausbildung und Beschäftigung junger Ausländer. Berlin, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung
- Schein, Edgar H. (1984): Coming to a new awareness of organizational culture. In: Sloan Management Review, 25 (1984) 2, pp. 3–16
- Schein, Edgar H. (1995): Unternehmenskultur: Ein Handbuch für Führungskräfte. Frankfurt am Main, New York: Campus
- Schlausch, Reiner; Schütte, Marc (2008): Ausbildungslotsen – Lotsen für den Übergang von der Schule in den Beruf. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 62 (2008) 109/110, S. 62–65
- Schmidt, Uwe (Hrsg.) (2006): Übergänge im Bildungssystem. Motivation – Entscheidung – Zufriedenheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schreyögg, Georg (1992): Organisationskultur. In: Frese, Erich (Hrsg.): Handwörterbuch der Organisation. Stuttgart: Pöschel, S. 1525–1537
- Schuchart, Claudia (2007): Schulabschluss und Ausbildungsberuf. Zur Bedeutung der schulartbezogenen Bildungsbiografie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10 (2007) 3, S. 381–398
- Schudy, Jörg (Hrsg.) (2002): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schuler, Heinz; Frier, Doris; Kauffmann, Monika (1993): Personalauswahl im europäischen Vergleich. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie
- Schumacher, Eva (Hrsg.) (2004): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schumann-Erny, Sibylle A. (2003): „Brauchen wir neue Zeugnisse?“ Eine empirische Untersuchung zu Zeugnissen der Realschule in Baden-Württemberg – Aussagen und Anforderungen aus der Sicht von Schülern, Eltern und Arbeitgebern. Berlin: Logos
- Schütte, Marc; Schlausch, Reiner (2008): Zur Wirkung von kooperativen Angeboten der Berufsorientierung auf die Berufswahlreife. Ergebnisse einer fragebogengestützten Evaluationsstudie an allgemeinbildenden Schulen in Bremen und Niedersachsen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104 (2008) 2, S. 215–234
- Schwarzer, Ralf (1993): Stress, Angst und Handlungsregulation. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer
- Searle, John (1969): Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language. London: Cambridge University Press
- Seifert, Karl H. (1988): Berufswahl und Laufbahnentwicklung. In: Frey, Dieter; Hoyos, Carl Graf; Stahlberg, Dagmar (Hrsg.): Angewandte Psychologie. Ein Lehrbuch. München: Psychologie Verlags Union, S. 187–206
- Seifert, Karl H.; Stangl, Werner (1986): Der Fragebogen Einstellungen zur Berufswahl und beruflichen Arbeit. In: Diagnostica, 32 (1986) 2, S. 153–164
- Seifert, Wolfgang (1992): Die zweite Ausländergeneration in der Bundesrepublik. Längsschnittuntersuchungen in der Berufseinstiegsphase. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 44 (1992) 4, S. 677–696

- Seifried, Jürgen (2006): Selektionsmechanismen im beruflichen Bildungssystem – Chancenungleichheit als Prinzip? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102 (2006) 3, S. 360–379
- Seitz, Hans (1988): Entwicklung der Qualifikationsanforderungen in kaufmännischen Berufen – Konsequenzen für das kaufmännische Bildungswesen. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes
- Sengenberger, Werner (1987): Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich. Frankfurt am Main: Campus
- Shotter, John (1990): *Knowing of the Third Kind. Selected Writings on Psychology, Rhetoric, and the Culture of Everyday Social Life*. Utrecht: ISOR
- Smircich, Linda (1983): Concepts of Culture and Organizational Analysis. In: *Administrative Science Quarterly*, 28 (1983) 3, pp. 339–358
- Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in der Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich
- Solga, Heike; Konietzka, Dirk (1999): Occupational Matching and Social Stratification. Theoretical Insights and Empirical Observations taken from a German-German Comparison. In: *European Sociological Review*, 15 (1999) 1, pp. 25–47
- Solga, Heike; Menze, Laura (2013): Der Zugang zur Ausbildung. Wie integrationsfähig ist das deutsche Berufsbildungssystem? In: *WSI-Mitteilungen* (Zeitschrift des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts in der Hans-Böckler-Stiftung), 66 (2013) 1, S. 5–14
- Spinner, Helmut F. (1977): Begründung, Kritik und Rationalität. Band 1: Die Entstehung des Erkenntnisproblems im griechischen Denken und seine klassische Rechtfertigungslösung aus dem Geiste des Rechts. Braunschweig: Vieweg
- Sprondel, Walter M. (1979): „Experte“ und „Laie“: zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In: Ders.; Grathoff, Richard (Hrsg.): *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften*. Stuttgart: Enke, S. 140–154
- Stalder, Barbara E. (1999): Warum Lehrlinge ausbilden? Ausbildungsbereitschaft, Lehrstellenangebot und Bildungsreformen aus der Sicht von Lehrbetrieben des Kantons Bern. Bern: Amt für Bildungsforschung
- Stalder, Barbara E. (2000): Gesucht wird ... Rekrutierung und Selektion von Lehrlingen im Kanton Bern. Bern: Amt für Bildungsforschung
- Stauber, Barbara; Pohl, Axel; Walther, Andreas (Hrsg.) (2007): *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim: Juventa
- Stauber, Barbara; Walther, Andreas (2012): Übergänge. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*. KLE Band 3, Phänomenologische Pädagogik – Zypern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 333–335
- Steinke, Ines (2012): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; v. Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 319–331
- Stern, Elisabeth (2003): Wissen ist der Schlüssel zum Können. In: *Psychologie Heute*, 30 (2003) 7, S. 30–35
- Strauss, Anselm L. (1974): *Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Strobel-Eisele, Gabriele (1992): *Schule und soziale Evolution. System- und evolutionstheoretische Untersuchungen zur Entstehung und Entwicklung von Schule*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Strobel-Eisele, Gabriele (2003): *Unterricht als pädagogische Konstruktion. Die Logik des Darstellens als Kern von Schule*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz
- Strobel-Eisele, Gabriele (2004): Bildung, Qualifikation und Selektion als Bestimmungsgrößen einer pädagogischen Theorie der Schule. In: *Neue Sammlung*, 44 (2004) 1, S. 65–75
- Struck, Olaf (2001): Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebensverlauf. In: Leisering, Lutz; Müller, Rainer; Schumann, Karl F. (Hrsg.): *Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen*. Weinheim, München: Juventa, S. 29–54
- Super, Donald E. (1953): A theory of vocational development. In: *American Psychologist*, 8 (1953) 5, pp. 185–190
- Taylor, Steven J.; Bogdan, Robert (1984): *Introduction to Qualitative Research Methods. The Search for Meaning*. New York: Wiley & Sons
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (2004) 2, S. 169–182
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (2006) 4, S. 580–597
- Terhart, Ewald (1995): Kontrolle von Interpretationen: Validierungsprobleme. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hrsg.): *Bilanz qualitativer Forschung. Band I: Grundlagen qualitativer Forschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 373–397
- Terhart, Ewald (2001): Schule und Selektion: Die Perspektive der Lehrer. In: Melzer, Wolfgang; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule*. Weinheim, München: Juventa, S. 87–110

- Terhart, Ewald (2005): Fremde Schwestern – Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: Stadtfeld, Peter; Dieckmann, Bernhard (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik im Wandel*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 96–114
- Thiel, Rolf-Dietmar; Sikorski, Peter B. (1998): Gleichwertigkeit der Abschlüsse von Werkrealschule, Realschule und zweijähriger Berufsfachschule in Baden-Württemberg. Eine Untersuchung des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht, Stuttgart. In: *Schulverwaltung Baden-Württemberg*, (1998) 5, S. 114–116
- Thieme, Thomas (2008): Viele Stellen bleiben unbesetzt. In: *Stuttgarter Zeitung*, 02.09.2008, Nr. 205, S. 17
- Trice, Harrison M.; Beyer, Janice. M. (1984): Studying Organizational Cultures through Rites and Ceremonials. In: *Academy of Management Review*, 9 (1984) 4, pp. 653–669
- Trinczek, Rainer (2005): Wie befrage ich Manager? Methodische und methodologische Aspekte des Experteninterviews als qualitativer Methode empirischer Sozialforschung. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 209–223
- Ulrich, Joachim G. (2006): Berufskonzepte von Mädchen und Jungen. In: Granato, Mona; Degen, Ulrich (Hrsg.): *Berufliche Bildung von Frauen*. Bielefeld: Bertelsmann. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn, S. 37–60
- Ulrich, Joachim G.; Granato, Mona (2006): „Also, was soll ich noch machen, damit die mich nehmen?“ Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Ausbildungschancen. In: Friedrich-Ebert-Stiftung/Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachkonferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung und des Bundesinstituts für Berufsbildung*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 30–50
- Ulrich, Joachim G.; Krewerth, Andreas (2006): Determinanten des Erfolgs bei der betrieblichen Lehrstellensuche. In: Eberhard, Verena; Krewerth, Andreas; Ulrich, Joachim G. (Hrsg.): *Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 161–174
- Voigt, Jana (2009): Berufsorientierung als Einstieg in den beruflichen Aufstieg. In: *Pädagogische Rundschau*, 63 (2009) 2, S. 193–204
- Vorländer, Herwart (Hrsg.) (1990): *Oral History. Mündlich erfragte Geschichte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Vorländer, Herwart (2000): *Weißer Jahrgang. Meine Zeit ‚damals‘ – und später*. Köln: Rheinland-Verlag. Reihe: Ludwigsbürger Hochschulschriften, Band 21. Herausgegeben von Karl H. Fingerhut; Walther Munz; Matthias Rath; Christoph v. Rhöneck
- Wacker, Albrecht (2008): Bildungsstandards als Steuerungsinstrumente der Bildungsplanung. Eine empirische Studie zur Realschule in Baden-Württemberg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Wardhaugh, Ronald (1992): *An Introduction to Sociolinguistics*. 2nd Edition. Oxford/UK, Cambridge/USA: Blackwell
- Weber, Judith (2008): Betriebe fordern effizientes Schulsystem. In: *Stuttgarter Zeitung*, 02.10.2008, Nr. 230, S. 18
- Weber, Max (1980): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Besorgt von Johannes Winkelmann. 5., rev. Auflage. Nachdruck 1980. Studienausgabe. Tübingen: Mohr
- Weinert, Franz E. (2001): Qualifikation und Unterricht zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Melzer, Wolfgang; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule*. Weinheim, München: Juventa, S. 65–86
- Weinheimer Initiative (2007): *Lokale Verantwortung für Bildung und Ausbildung. Eine öffentliche Erklärung*. Weinheim
- Wellenreuther, Martin (2007): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. 3., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Reihe: Grundlagen der Schulpädagogik, Band 50
- Welzer, Harald (1990): *Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozess von Hochschulabsolventen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Welzer, Harald (1993a): *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biografischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: Edition diskord
- Welzer, Harald (1993b): Transitionen – ein Konzept zur Erforschung biografischen Wandels. In: *Handlung, Kultur, Interpretation. Zeitschrift für Kultur- und Sozialwissenschaften*, 2 (1993b) 3, S. 137–155
- Wermke, Matthias; Klosa, Annette; Kunkel-Razum, Kathrin; Scholze-Stubenrecht, Werner (Hrsg.) (2001): *Duden. Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Band 7. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag
- Wiater, Werner (2012): *Theorie der Schule. Prüfungswissen – Basiswissen – Schulpädagogik*. 5., überarbeitete Auflage. Donaueschingen: Auer

- Willke, Helmut (2000): Systemtheorie I. Grundlagen. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. 6., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius
- Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main: Campus
- Wolff, Stephan (2012a): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe; v. Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 334–348
- Wolff, Stephan (2012b): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, Uwe; v. Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 502–513
- Wolter, Stefan C.; Schweri, Juerg (2004): Ökonomische Aspekte der Organisation einer Berufslehre. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100 (2004) 1, S. 13–25
- Zeller, Adrian (2002): Tauglich für die Lehre? – Wirtschaft kritisiert Wissenslücken bei Schulabgängern. In: Bildung Schweiz, (2002) 15, S. 6–8

Internetquellen

- Bildungsregion Landkreis Ludwigsburg/Regionales Bildungsbüro: Bildungsregionen.
Available at:
<<http://www.bildungsregion-landkreis-ludwigsburg.de/seite/121894/bildungsregion.html>>
Date accessed: 21 Jan. 2014
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2009): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg.
Available at:
<<http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf>>
Date accessed: 5 Mar. 2012
- Bundesinstitut für Berufsbildung: Anzahl der Ausbildungsberufe.
Available at:
<<http://www.bibb.de/de/wlk26560.htm>>
Date accessed: 17 Jan. 2014
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag: Wirtschaftspolitische Positionen 2013: Schulen und Hochschulen.
Available at:
<<http://www.dihk.de/themenfelder/standortpolitik/allgemeine-wirtschaftspolitik/wipo-13-einzelpositionen/schule-uni.pdf/>>
Date accessed: 29 Oct. 2013
- Gaupp, Nora (2013): Entstehungsbedingungen von Übergängen von der Schule in den Beruf aus qualitativer und quantitativer Perspektive. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 14 (2013) 2, Art. 12
Available at:
<<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1895/3522>>
Date accessed: 17 Jan. 2014
- Institut für Mittelstandsforschung Bonn: KMU-Definition des IfM Bonn.
Available at:
<<http://www.ifm-bonn.org/mittelstandsdefinition/definition-kmu-des-ifm-bonn/>> Date accessed: 15 Dec. 2013
- Kaizen Institute: Mission.
Available at:
<<http://de.kaizen.com/unternehmen.html>>
Date accessed: 18 Jan. 2014
- Reins, Stephan: Bewerbungsfoto.
Available at:
<<http://www.bewerbung-tipps.com/bewerbungsfoto.php>>
Date accessed: 21 Jan. 2014

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Berufliche Pläne und realisierte Berufswege von Absolventen ausgewählter allgemeinbildender Schulen in Deutschland, Angaben in Prozent	13
Tab. 2:	Determinanten der Ausbildungslosigkeit nichtstudienberechtigter Jugendlicher im Alter von 20 bis 24 Jahren – Ergebnisse einer binären logistischen Regression (nach Beicht/Ulrich 2008, S. 5; von der Verfasserin um die dritte Spalte ergänzt) ..	17
Tab. 3:	Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife (Bundesagentur für Arbeit 2009, S. 20/21)	20
Tab. 4:	Einsatzhäufigkeit einzelner Auswahlverfahren in % über alle Personengruppen und Unternehmen der Stichprobe, n = 101 (nach Köck/Sailer 2010, S. 174) ...	21
Tab. 5:	Einsatzhäufigkeit einzelner Auswahlverfahren bei Auszubildenden in Prozent der Unternehmen, die diese Gruppe einstellen (nach Köck/Sailer 2010, S. 176) ..	22
Tab. 6:	Überblick über die sechs häufigsten Auswahlverfahren (nach Köck/Sailer 2010, S. 175/176)	23
Tab. 7:	Elemente Kommunaler Koordinierung mit Entwicklungsgraden (nach Kruse et al. 2010, S. 51)	34
Tab. 8:	Kompetenzmodell zur Ausbildungsfähigkeit (nach Jung/Oesterle 2010, S. 188) ...	68
Tab. 9:	Vier-Felder-Schema zur Verortung von Maßnahmen der Arbeits- und Berufsorientierung (nach Schütte/Schlausch 2008, S. 216)	70
Tab. 10:	Einschätzung der Aussage „Eine Schülerin hat in Mitarbeit die Note „gut“ durch Arbeitgeber (nach Schumann-Erny 2003, S. 147)	79
Tab. 11:	Einschätzung der Aussage „Eine Schülerin hat in Verhalten die Note „befriedigend“ durch Arbeitgeber (nach Schumann-Erny 2003, S. 150/151) ...	80
Tab. 12:	Stichprobe der Kandidatinnen und Kandidaten für eine Lehrstelle nach Unternehmen und Berufslehre beziehungsweise Berufsfeld (nach Moser 2004, S. 115)	92
Tab. 13:	Noten nach Schulfach und Erfolg bei der Lehrstellensuche (nach Moser 2004, S. 179)	94
Tab. 14:	Differenzen zwischen den durchschnittlichen Noten erfolgreicher und erfolgloser Jugendlicher auf Lehrstellensuche nach Schulfach (nach Moser 2004, S. 180)	94
Tab. 15:	Zusammenhang zwischen Noten und Grundbildung (nach Moser 2004, S. 180)	94
Tab. 16:	Verteilung der Jugendlichen nach Geschlecht und Berufsfeld (nach Moser 2004, S. 182)	95
Tab. 17:	Verteilung der Jugendlichen nach Geschlecht, Berufsfeld und Erfolg bei der Lehrstellensuche (nach Moser 2004, S. 183)	96
Tab. 18:	Jugendliche auf Lehrstellensuche nach Muttersprache und Berufsfeld (nach Moser 2004, S. 184)	96

Tab. 19: Verteilung der Jugendlichen nach Muttersprache, Berufsfeld und Erfolg bei der Lehrstellensuche (nach Moser 2004, S. 185)	97
Tab. 20: Relative Chance eines Lehrstellenangebots bei einem Schweizer Großunternehmen (nach Moser 2004, S. 187)	98
Tab. 21: Verteilung weiblicher und männlicher Auszubildender 2002 auf weiblich-beziehungsweise männlich dominierte Ausbildungsberufe in Prozent (nach Granato/Schittenhelm 2004, S. 34)	102
Tab. 22: Lehrstellenchancen nach nationaler Herkunft (Generationenstatus) und Geschlecht bei kontrollierten Formalqualifikationen (nach Haeberlin/Imdorf/Kronig 2005, S. 125)	107
Tab. 23: Durchschnittliche Verbleibsquoten der selbst ausgebildeten Lehrlinge und durchschnittliche realisierte Opportunitätsträge pro Lehrling in der Schweiz nach Firmengröße (nach Wolter/Schweri 2004, S. 16)	109
Tab. 24: Symptome der Unternehmenskultur (Neuberger 1989, zit.n. v. Rosenstiel 2012, S. 236)	115
Tab. 25: Dimensionen des Forschungsablaufs (nach Atteslander 2006, S. 46–47)	127
Tab. 26: Sampling Strategies (nach Patton 2002, S. 243–244)	137
Tab. 27: Übersicht über die Fallauswahl	141
Tab. 28: Beschäftigtengrößenklassen	143
Tab. 29: Aufbau des Interviewleitfadens	155
Tab. 30: Anforderungen an Interviewende (nach Helfferich 2005, S. 42)	160
Tab. 31: Angewandte Transkriptionskonventionen	171
Tab. 32: Zentrale Entscheidungsfelder des Forschungsprozesses	183
Tab. 33: Bildungsabschlüsse in der Fallgruppe Industriekaufleute	187
Tab. 34: Bildungsabschlüsse in der Fallgruppe Mechatroniker	190
Tab. 35: Bildungsabschlüsse in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker	193
Tab. 36: Herkunftsschularten in der Fallgruppe Industriekaufleute	197
Tab. 37: Herkunftsschularten in der Fallgruppe Mechatroniker	207
Tab. 38: Herkunftsschularten in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker	215
Tab. 39: Schulfächer und Noten in der Fallgruppe Industriekaufleute	224
Tab. 40: Schulfächer und Noten in der Fallgruppe Mechatroniker	228
Tab. 41: Schulfächer und Noten in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker	232
Tab. 42: Synopse zur Relevanz von schulischen Formalqualifikationen in betrieblichen Auswahlentscheidungen	259
Tab. 43: Betriebliche Logiken in der Fallgruppe Industriekaufleute	264
Tab. 44: Betriebliche Logiken in der Fallgruppe Mechatroniker	283
Tab. 45: Betriebliche Logiken in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker	296
Tab. 46: Synopse zur Relevanz von betrieblichen Logiken in betrieblichen Auswahlentscheidungen	314

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Entwicklung der Einmündungsquoten (BMBF 2011, S. 32)	15
Abb. 2: Subjektiver Bewältigungsprozess eines transitorischen Ereignisses (Hopson und Adams 1976, zit.n. Bührmann 2008, S. 27)	30
Abb. 3: Strukturelle und operative Koppelung zwischen Erziehung und Wirtschaft	54
Abb. 4: Funktionsschema des Zusammenhangs von Schule und Gesellschaft (nach Fend 2006, S. 51)	56
Abb. 5: Die 25 am häufigsten besetzten Berufe von jungen Frauen im Jahr 2011 (BMBF 2012, S. 19)	63
Abb. 6: Die 25 am häufigsten besetzten Berufe von jungen Männern im Jahr 2011 (BMBF 2012, S. 19)	64
Abb. 8: Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (nach Mayring 2008, S. 60)	175
Abb. 9: Ablaufmodell einer Codierung	178
Abb. 10: Codesystem zum betrieblichen Rekrutierungsprozess	180
Abb. 11: Anzahl und Übersicht der Codierungen in I_34_Me	182

Anhang

Zu Kapitel 3.3.4 Transkriptionsbeispiel: Interview I_34_Me

- I: Sie bilden ja jetzt hier bei der Firma für mehrere Ausbildungsberufe aus. Ich hatte im Vorfeld gesagt, Industriekaufleute oder Mechatroniker, was wäre Ihnen jetzt lieber?
- B: Mechatroniker wäre mir eigentlich lieber, weil ich mich da besser auskenne.
- I: Sehr gerne. Jetzt habe ich zunächst mal für meine Statistik ein paar allgemeine Fragen. Wie viele Bewerber für Mechatroniker bekommen Sie pro Jahr circa?
- B: Also es sind so circa, gehe ich mal davon aus, 50 Bewerbungen auf circa fünf Ausbildungsplätze für den Mechatroniker.
- I: Sind das dann fünf pro Jahr oder fünf für den gesamten Durchlauf?
- B: Fünf pro Jahr.
- I: Wie verhält es sich denn da bei diesen fünf in aller Regel männlich zu weiblich?
- B: Gemischt, je nach Bewerbungs-Bewerber wählt man aus, wer zu uns passt.
- I: Wie lange dauert die Ausbildung für den Beruf?
- B: Dreieinhalb Jahre, verkürzt drei Jahre natürlich.
- I: Wie viele Beschäftigte haben Sie hier am Standort?
- B: 500.
- I: Und dann haben Sie auch noch Niederlassungen in den USA, Kanada?
- B: Ja, Verkaufsniederlassung.
- I: Also hier am Ort circa 500?
- B: Ja, also die Verkaufsniederlassungen, das sind vielleicht pro Niederlassung zwischen drei und zehn Leuten, mehr ist das nicht.
- I: Das Rekrutierungsverfahren für Ihre Auszubildenden, wird das durch die Geschäftsleitung selbst durchgenommen oder durch die Ausbildungs- oder Personalabteilung?
- B: Personalabteilung plus mich als Ausbildungsleiter.
- I: Dann wären wir beim ersten Bereich, den Auswahlverfahren. Welche schulischen Formalqualifikationen sollten Ihre Bewerber für den Mechatroniker mitbringen?
- B: Gut, im Prinzip schaut man natürlich speziell darauf, dass die Schlüsselqualifikationen irgendwo vorhanden sind, das heißt *Kommunikation*, so gut man es im Prinzip vom Gefühl her herauskriegen kann, versucht man natürlich hier schon zu erkennen durch das Gespräch, ist er vielleicht teamfähig? Wie gibt er sich? Hat er vielleicht auch eine gute *Selbsteinschätzung*? Dass man auch hier natürlich irgendwo ein bisschen was sieht und speziell natürlich beim technischen Beruf, klar, das gesamte Technische, was man so braucht: Mathe, räumliches Vorstellungsvermögen und, und, und.
- I: Welcher Bildungsabschluss ist Ihnen wichtig?
- B: Also in dem Fall, beim Mechatroniker, schaut man eigentlich (,) man geht ein bisschen Richtung mittlerer Reife, muss aber nicht sein. Wenn das jetzt ein sehr guter Werksrealschüler ist oder auch ein *sehr, sehr guter* Hauptschüler, bekommt er eventuell genauso die Möglichkeiten. Aber die müssen dann schon *wirklich überdurchschnittlich* sein, sonst (,).
- I: Also zunächst mal wäre das erste Kriterium ein mittlerer Bildungsabschluss?
- B: Jein. Ich sage, das ist eigentlich schwierig. Wenn er im Prinzip ein *sehr gutes Hauptschulzeugnis* hat, bekommt er bei uns *genauso* die Chance, es gibt aber viele andere Unternehmen, die sagen von vornherein, Mechatroniker ist 70 Prozent elektronisch, 30 Prozent mechanisch, da sagen die von vornherein, sie wollen nur einen mittleren Bildungsabschluss einstellen, aber das ist bei uns eigentlich nicht gang und gäbe.
- I: Haben Sie auch Abiturienten? Oder würden Sie die nehmen?
- B: Haben wir auch schon genommen, Ja.

- I: Wenn Sie Abiturienten und Leute mit mittlerer Reife hätten, welchen würden Sie den Vorzug geben?
- B: Eher denen mit mittlerer Reife.
- I: Können Sie das begründen?
- B: Ja, weil im Endeffekt, wenn ich jetzt einen Abiturienten habe, das geht eher in die Richtung, er hätte vielleicht gerne studiert, hat aber vielleicht dann nichts bekommen. Also solch einen Fall hatten wir schon gehabt oder hat das Studium abgebrochen und hat dann dadurch erst den Beruf gemacht. Weil normalerweise bieten wir auch für Abiturienten das (Name)-er Modell an, das ist ja BA.
- I: Ja, Verpackungstechnik oder Automatisierungstechnik?
- B: Ja, bei uns ist das der Maschinenbau in dem Fall.
- I: Sie haben gerade die Werkrealschüler angesprochen. Wie schätzen Sie von den Werkrealschülern die Chancen ein, wenn der sich jetzt bewirbt und ein Realschüler?
- B: Also wir versuchen eigentlich das im gesamten Ausbildungsjahr zu *mischen*, das heißt, man schaut, dass man sowohl dem Realschüler als auch dem Werkrealschüler als genauso auch dem Hauptschüler die Chance gibt. Also wenn die Eingangsvoraussetzungen stimmen, bekommt der genauso die Chance. Als Beispiel, wenn wir jetzt fünf Mechatroniker nehmen, dann schauen wir schon darauf, dass man mindestens zwei Werkrealschüler vielleicht nimmt, dann zwei Realschüler und wenn, wie gesagt, noch ein guter Hauptschüler dabei ist, bekommt der genauso die Chance.
- I: Also Sie richten das ein bisschen am Team aus?
- B: Genau. Also man will ein bisschen sehen, dass die Guten die anderen mitziehen, dass das dann auch funktioniert.
- I: Wie verhält es sich mit den Berufsfachschulabsolventen? Also die haben Hauptschule und zwei Jahre Berufsfachschule. Gibt es so Fälle auch?
- B: Haben wir auch, ja. Gibt es auch.
- I: Auch bei den Mechatronikern?
- B: Bei den Mechatronikern auch, ja, haben wir auch. Funktioniert eigentlich genauso gut.
- I: Wo ordnen Sie die nachher dazu? Zu welcher Gruppe?
- B: Also ich persönlich schätze sie eigentlich *stärker* ein *als* einen *Werkrealschüler*.
- I: Stärker?
- B: Ja.
- I: Wie kommt das?
- B: Weil die im Prinzip fachlich schon was haben, die zweijährige Berufsfachschule ist meistens schon berufsbezogen, es gibt ja auch hier zwei Fachrichtungen, einmal Metall- oder Elektrotechnik und aus diesem Grunde schätze ich die eigentlich vom *Einstieg* her *stärker* ein.
- I: Metall- und Elektrotechnik, das sind die zwei Richtungen?
- B: Ja, genau.
- I: Und die haben dann schon Fächer in der Berufsfachschule?
- B: Genau, ja.
- I: Kann man sagen, das ist dann ein Vorteil vom Unternehmen aus?
- B: Ja.
- I: Die Werkrealschüler haben ja neun Jahre an der Hauptschule plus ein Jahr mehr. Haben die auch schon berufskundliche Fächer?
- B: Weniger. Sie machen zum Teil dann auch Praktika, Berufspraktika, wo sie dann ja schon in der Hauptschule zwei Wochen in einem Unternehmen sind und zum Teil schnuppern viele auch noch während ihrer Freizeit rein, durch das kann man dann auch einiges rausziehen.
- I: Also dann wäre das vom Fächerkanon kein Vorteil gegenüber den Berufsfachschülern?
- B: Nein. Würde ich sagen nein. Also ich persönlich schätze das *Zweijährige* schon *höher* ein. Also ganz einfach dadurch gesagt, man sieht ja im Prinzip schon von Hauptschule zu Realschule, wo der große Unterschied ist. In der Hauptschule gibt es ja nicht mal großartig eine Winkelfunktion, da hört es irgendwo früher auf und das ist eigentlich so ein Einstiegskriterium, das man zum Beispiel im Metallbereich eigentlich immer braucht, irgendwo Winkelberechnung über Tangens, Sinus.

- I: Die Hauptschüler auf der Berufsfachschule haben natürlich dann auch zwei Jahre mehr, sprich, die sind ein Jahr älter. Sehen Sie das als Vorteil oder Nachteil?
- B: Sehe ich eigentlich nicht als Nachteil, weil sie fachlich dann, wie gesagt, schon einiges mitbringen, ja und wenn sie da gut sind, können sie ja im Prinzip nach hinten raus auch verkürzen.
- I: Dann nochmal zur Frage der Eingangsvoraussetzungen, das ist sehr wichtig. Auf was legen Sie da Wert? Zunächst mal geht es ja mit der Bewerbung los, nehme ich mal an.
- B: Ja.
- I: Online oder ausgedruckt?
- B: Sowohl als auch, also es gibt zum Teil Onlinebewerbungen, zum Teil aber auch ausgedruckte, ich gehe davon aus, dass das irgendwann mehr Richtung online geht, denn viele Betriebe bearbeiten ja fast nur noch Onlinebewerbungen, aber bei uns ist es sowohl als auch. Aber momentan ist die Anzahl an ausgedruckten Bewerbungen noch höher.
- I: Bei den Noten, auf was schauen Sie da jetzt bei den Zeugnissen?
- B: Also mit das Wichtigste sind die Kopfnoten, Mitarbeit, Verhalten, das ist natürlich ein *ganz starkes Kriterium*.
- I: Was ist wichtiger?
- B: Verhalten finde ich persönlich fast *noch wichtiger* als Mitarbeit, weil bei Mitarbeit kann es natürlich auch jemand sein, der relativ ruhig und still ist, der sich nicht so viel zutraut, aber das Verhalten, da schaut man natürlich schon darauf. *Englisch* – ganz wichtig, weil wir exportabhängig sind. Also auch hier schaut man natürlich drauf und dann natürlich beim Mechatroniker naturwissenschaftliche Fähigkeiten.
- I: Was wären das für Fächer?
- B: Physik, Chemie, Mathematik, wobei das ja zwischenzeitlich bei der Realschule Fächerverbünde sind.
- I: Sie schauen dann auf die Verbundnote, kann man das sagen?
- B: Genau.
- I: Und was war es noch, Mathematik?
- B: *Mathematik, Physik, Chemie*.
- I: Deutsch, spielt das auch eine Rolle?
- B: *Technik* natürlich auch, klar. Deutsch spielt eigentlich eine untergeordnete Rolle. Sollte natürlich nicht unbedingt schlechter als Vier sein, aber ist jetzt nicht ganz so wichtig.
- I: Wie sollten denn da die Noten sein? Mitarbeit, Verhalten?
- B: Wenn im Verhalten schon irgendwo ein Dreier drin ist, dann ist das eigentlich schon schlecht. Also normal sollte ein Zweier drin sein. Bei Mitarbeit, klar, wenn ein Zweier drin ist oder besser, dann ist es natürlich wie beim Verhalten hervorragend, aber da könnte natürlich auch mal ein Dreier drin sein, ist natürlich dann aber gleich auch im Gespräch ein Punkt, wo man auch mal nachhakt, warum, weshalb ist da jetzt hier die Note drin?
- I: Was erwarten Sie bei Englisch? (Kurze Störung)
- B: Bei Englisch kommt es jetzt natürlich auch noch darauf an, wenn es ein Realschüler ist, sollte schon irgendwo ein Dreier, Vierer mindestens drin sein, umso besser ist es natürlich, klar, wenn es ein Zweier oder Einser wäre, aber ich sage mal, wenn jetzt ein Realschüler einen Vierer hat, einen guten Vierer, da fragt man nach, ist es auch nicht *ganz* so schlimm, weil es uns ja eigentlich nachher *mehr* darum geht, dass die *Kommunikation* funktioniert und da bieten wir dann auch betriebliches Englisch an, wozu sie verpflichtet werden.
- I: Also die Vier bei einem Realschüler wäre noch in Ordnung?
- B: Ja, ein Dreier ist natürlich schon besser, wenn natürlich aber dann wie gesagt bei Physik, bei *naturwissenschaftlichen Fächern*, die andere Noten besser sind, dann kann man auch mal über etwas hinwegsehen.
- I: Wie sollten denn die Noten gerade im naturwissenschaftlichen Bereich sein? NWA?
- B: Irgendwo zwischen Zwei und Drei sollte es auf jeden Fall sein.
- I: Und bei Mathe?
- B: Bei Mathe im Prinzip genauso.

- I: Und Technik?
- B: Ein Zweier wäre natürlich top, aber ein Dreier hat genauso die Chance.
- I: Gibt es noch sonstige Bereiche in der Bewerbung, auf die Sie Wert legen? Irgendwelche Dokumente, die sie beilegen sollen, ein Qualifikationspass oder etwas in dieser Art?
- B: Ja. Also interessant ist immer, wenn einer vielleicht irgendwo etwas *ehrenamtlich* macht, also auch hier irgendwo vielleicht im sozialen Bereich, sich hier als Teamplayer zeigt, so nenne ich das einfach mal, beziehungsweise auch freiwillige Dinge, die die Schule anbietet, irgendwelche Gruppenarbeiten oder sonstige Sachen.
- I: Also kann man zusammenfassen, die Kopfnoten spielen eine große Rolle?
- B: Ja.
- I: An zweiter Stelle steht der englische oder der naturwissenschaftliche Bereich?
- B: Naturwissenschaftlicher Bereich.
- I: Und die dritte Priorität?
- B: Englisch dann.
- I: Zum Naturwissenschaftlichen gehören Mathe und Technik schon dazu?
- B: Das gehört alles dazu, als Gesamtpaket dann.
- I: (Erklärung zu den verschiedenen Bildungsgängen, die zu einem mittleren Abschluss führen). Denken Sie, dass es für Unternehmen hier in Baden-Württemberg im Detail bekannt ist oder bei der Auswahl eine Rolle spielt: Berufsfachschüler, Werkrealschüler, Realschüler. Ich könnte natürlich auch noch nach Gymnasiasten Klasse zehn fragen, haben Sie solche auch?
- B: Momentan, ganz ehrlich gesagt, nein. Also es hat sich keiner beworben.
- I: Also theoretisch gehören die auch noch dazu.
- B: Ja.
- I: Glauben Sie, dass es den Unternehmen bekannt ist, welche Vielfalt es da gibt? Oder woher wissen *Sie* das? Gibt es Fortbildungen von den Kammern?
- B: Weniger jetzt. Aber ich denke, große Unternehmen, wo, wie bei uns hier der Fall, ein Ausbilder da ist, der das komplett plant und durchführt und mit dabei ist, der kennt sich da eigentlich, denke ich mal, relativ gut aus, kleinere Betriebe, denke ich, wissen nicht alles so genau, weil wenn man sich da die Informationen nicht selber irgendwo rauszieht, bekommt man sie auch nicht unbedingt.
- I: Wie machen Sie das jetzt, dass Sie im Bilde sind über die verschiedenen Schularten, die zu einem mittleren Abschluss führen?
- B: Es ist zum Teil bekannt, weil immer mal wieder auch die IHK interessante Dinge anbietet, also vom *Ausbildertreffen*, aber da sind auch nicht unbedingt alle involviert. Wie gesagt, den kleinen Betrieben fehlt vielleicht auch die Zeit, die werden vielleicht von der Firmenseite auch nicht freigestellt, dass sie da hinkönnen und von daher haben die da vielleicht schon einen *Nachteil*. Zum Teil kennt man das dann aber auch, wenn man *selber* nicht allzu lang aus der Schule draußen ist, weiß man vielleicht auch noch ein bisschen mehr, ganz klar. Ich bin ja auch im *Prüfungsausschuss* mit drin und dann ist man da ohnehin ein bisschen mehr auf dem neuesten Stand, wo man sich dann gut auskennt.
- I: Gut (Anrede), dann kämen wir zu der Frage, welche Auswahlverfahren gibt es hier im Unternehmen? Wenn Sie mir zunächst nur mal aufzählen, was da der Reihe nach kommt.
- B: Also bei uns sieht es eigentlich im Prinzip so aus, dass wir nur ein *Bewerbungsgespräch* machen, also bei uns gibt es *keinen* Eignungstest, das heißt das erste Gesamtbild ist eigentlich im Endeffekt die Bewerbung, beziehungsweise wodurch wir auch sehr viele Leute für die Ausbildung gewinnen, ist natürlich auch durch *Praktika*. Freiwillige Praktika beziehungsweise Schulpraktika. Weil man da eigentlich schon sieht, wer hat vielleicht die Fähigkeiten, wer ist interessiert, wer hat auch die Schlüsselqualifikationen, die wir vorhin mal ein bisschen angesprochen haben.
- I: Also die Bewerbungsunterlagen, das wären dann das Anschreiben und der Lebenslauf, denke ich.
- B: Genau, richtig. Und die Zeugnisse auch.
- I: Wie halten Sie es denn mit dem Lebenslauf? Handschriftlich oder tabellarisch?
- B: Tabellarisch. Also wir schauen *nicht* irgendwo auf die *Schrift*, wie es zum Teil auch gemacht wird, das gibt es bei uns eigentlich nicht.

- I: Und dann gibt es ein Gespräch? Gibt es da verschiedene Gesprächsetappen? Wenn Sie sagen, Sie haben jetzt noch mehrere Bewerber in der Endauswahl.
- B: Ja, also im Prinzip ist es ein Gespräch. In dem Gespräch spricht man erstmal über das Unternehmen, stellt es ein bisschen vor, dass die jungen Leute auch nochmal wissen, was Sache ist, fragt natürlich auch ein paar Sachen.
- I: Ist das ein Einzelgespräch?
- B: Das ist ein Einzelgespräch, das heißt wir handhaben das zu dritt, klar, ein Personaler, dann ich und wie gesagt der Bewerber.
- I: Wie lange dauert das circa?
- B: Circa eine halbe, eine Dreiviertelstunde. Danach noch mit einer kleinen Betriebsbegehung von auch noch mal einer Viertelstunde, einer halben Stunde. Damit natürlich der Bewerber *auch* sagen kann, ob er überhaupt zu der Firma *will* oder nicht, das könnte ja auch sein.
- I: Wie läuft das Gespräch jetzt ab? Was eruieren Sie da? Worauf kommt es Ihnen an?
- B: Also im Prinzip, logisch am Anfang versucht man natürlich erstmal das Feuer wegzunehmen, die Leute sind meistens nervös, dass man erstmal das so macht, dass das dann passt vom Gespräch her, dann erläutert der Personaler die Firmenseite ein bisschen. Dann fragt man den Bewerber natürlich auch mal ein paar Dinge, ob er sich über die Firma ein bisschen *informiert* hat.
- I: Also das Firmenportrait liefern Sie?
- B: Ja, das mache ich.
- I: Da erwarten Sie nicht, dass der Bewerber Ihnen sagt, was Sie jetzt hier machen?
- B: Nein. Also das ist unterschiedlich, muss man sagen. Manchmal, wenn man merkt, der ist schon sicherer, dann kann auch sein, dass man erst fragt, bevor man mehr erzählt, aber wenn man sieht, der ist nervös, dann kann auch sein, dass man erstmal was über die Firma erläutert und ihn dann erst ein bisschen ausfragt. Also das ist unterschiedlich. Klar, dann natürlich von der Ausbildungsseite her, das ist natürlich auch ein Part, dass man dann erläutert, wie die Ausbildung hier im Hause aussieht, wie lange die Ausbildung geht, Schwerpunkte, worauf *wir* Wert legen, also was *uns wichtig* ist am Auszubildenden, gerade Teamfähigkeit, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und, und, und. Und dann bekommt er natürlich genauso die Möglichkeit, Fragen an *uns* zu stellen, was ihn *interessiert*, was er wissen möchte und ganz am Schluss, klar, geht man dann von der Firmenseite her auch nochmal darauf ein, dass es beim Mechatroniker zwingend notwendig wird, dass man später auf *Montage* muss, dazu macht man auch einen Hinweis, klar, weil die Leute ja auch wissen sollen, wenn die Ausbildung zu Ende ist und sie auch einen Arbeitsplatz bekommen, dass sie hinstehen müssen. Und anschließend sieht es so aus, dass man erstmal sagt, dass man sich noch gedulden muss, dass wir momentan noch im Verfahren sind und dass wir uns aber relativ bald melden. Wenn es schon konkreter ist, da sind wir schon ein recht gut eingespieltes Team, also über Augenkontakt, wenn man merkt, der könnte zu uns passen, dann kann natürlich auch sein, dass man schon *konkreter* wird und sagt, ob er sich das eventuell vorstellen *könnte* und wenn er sich das vorstellen könnte, dass wir dann im Prinzip möchten, dass er sich relativ schnell entscheidet, wenn er den Platz zur Verfügung bekommt, um die anderen Bewerber nicht lange warten zu lassen.
- I: Wird in dem Gespräch auch das Elternhaus von Ihnen noch miteinbezogen?
- B: Ja, man schaut natürlich was für Hobbys hat er vielleicht noch, sonstige Dinge, also auch hier versucht man ein paar Dinge herauszufinden, wobei das natürlich auch manchmal etwas schwieriger ist, das ist klar.
- I: Fragen Sie auch, inwiefern das Elternhaus die Berufswahl unterstützt?
- B: Das macht man manchmal, doch. Dass man natürlich auch speziell bei manchen Berufen fragt, wie die Eltern dazu stehen und dass er oder sie sich auch nochmal mit den Eltern *zusammensetzen* soll, nachdem man die Betriebsbegehung gemacht hat, damit sie einfach auch zu Hause mal durchsprechen, ob das was für sie ist, kann ich mir das vorstellen? Wenn die Eltern natürlich mit dabei sind (.)
- I: Werden die von Ihnen mit eingeladen?
- B: Also sie sind *nicht unbedingt miteingeladen*, aber derjenige, der kommt (.) fragt man, wenn jemand mit rein will, darf er das auch.

- I: Zum Gespräch?
- B: Zum Gespräch, das gibt es also auch ab und zu. Bei manchen sagt natürlich auch mal der zukünftige Auszubildende, nein, er will alleine rein, das ist ja auch in Ordnung. Man merkt halt, wenn die Eltern mit dabei drin sind, dann sprechen die jungen Leute meistens nicht ganz so viel.
- I: Denke ich, das ist doch eine Art von Beeinflussung, wenn da Mutter und Vater dasitzen?
- B: Genau. Darum wollen die meisten Eltern auch gar nicht unbedingt mit rein. *Was* für uns natürlich wichtig ist, der Kollege führt meistens dann noch die *Betriebsbegehung* durch und danach sprechen wir uns dann natürlich auch nochmal ab: Wie war er? War er *interessiert* an der Firma? Hat er *Fragen* gestellt?
- I: Wie lange dauert die Betriebsbegehung circa?
- B: Eine halbe Stunde vielleicht.
- I: Auf was kommt es Ihnen denn da bei der Begehung an?
- B: Also hauptsächlich natürlich einmal der Part *Ausbildungswerkstatt*, damit sie auch den sehen und dann schwerpunktmäßig das was im Prinzip für den Mechatroniker das Herz der Firma ist, die *Montage*.
- I: Und wie sollte der künftige Kandidat da bei der Betriebsbesichtigung reagieren?
- B: *Interessiert*. Also das ist natürlich das Wichtigste, dass man sieht, der hat Interesse, er geht auf, sage ich mal, wenn er jetzt die Anlagen, die Maschinen sieht, er kann sich das vorstellen das später auch zu montieren oder von der elektronischen Seite her zu installieren. Wenn natürlich einer nur ganz ruhig und still ist, dann ist das natürlich immer *schwierig*, wobei man natürlich in dem Alter auch wegen der *Schüchternheit* manchmal aufpassen muss, das ist klar. Also es muss nicht für ihn negativ sein, wenn er nicht arg viel fragt. Eine *offene* Art ist das Wichtigste, auch im Gespräch.
- I: Also ein schriftliches Testverfahren gibt es in dem Sinn nicht.
- B: Gibt es gar nicht bei uns, nein.
- I: Ich meine, das Gespräch ist natürlich auch eine Form von Test, aber kein schriftlicher Teil jetzt?
- B: Nein. Also wir bilden jetzt weit über 25 Jahre aus und haben in diesen 25 Jahren eigentlich *nur gute* Erfahrungen gehabt und dadurch machen wir eigentlich auch keine Tests, weil man sagt, dass man sich das *sparen* kann, wir haben in dieser Zeit seither über 300 Auszubildende gehabt und ja (.)
- I: Wäre gleich meine nächste Frage: Warum setzen Sie Ihr Verfahren so ein? Wo sehen Sie Vorzüge?
- B: Gerade zum Gespräch?
- I: Ja. Auf was Sie da Wert legen, Einzelgespräch, Betriebsbegehung, warum werden diese Verfahren eingesetzt?
- B: Also die Vorzüge sehe ich im Endeffekt ganz klar darin, dass ein Test natürlich immer nur eine *Momentaufnahme* ist, das heißt klar, in einem Gespräch ist das ähnlich, aber das Gespräch ist vom *Druck* her doch *nicht so extrem* wie ein Test, wobei natürlich der junge Mann oder die junge Frau später mal, wenn er oder sie ausgelernt hat, den Druck auch aushalten muss. Aber ich denke, ein Gespräch soll locker sein, man soll sich im Prinzip gut unterhalten, *gut kommunizieren* und beide sollen daraus irgendwo herausfinden, *passt* die Firma zu mir oder passt der Auszubildende zu uns und daher sagen wir klipp und klar, dass ein Test keinen Sinn macht.
- I: Wer hat denn diese Konzeption mit dem Gespräch entwickelt? Wurde das hier im Hause entwickelt oder gibt es einen Interviewleitfaden von der Kammer oder von einem Verlag, woran Sie sich orientieren?
- B: Also ich gehe davon aus, im Prinzip hat man sich das angeeignet.
- I: Hier im Hause meinen Sie jetzt?
- B: Ja, von dem Personal- oder Bewerbungsgespräch her hat man sich das angeeignet, es gibt ja heute genügend Bücher, wo im Prinzip so ein Leitfaden mit drin ist, da gehe ich auch davon aus, also ich habe mir mal so etwas durchgelesen, der Personaler bestimmt auch, da wird man ja ohnehin geschult, aber wir haben jetzt nicht speziell einen Leitfaden nebendran liegen, wo man sagt okay, das macht man Punkt für Punkt, sondern im Prinzip entsteht das auch durch die *Erfahrung*.
- I: Also es gibt jetzt nicht so einen Leitfaden wie hier? Ein kürzerer vielleicht?
- B: Nein, eigentlich gar nichts. Das *weiß* man, das hat man im Prinzip *drin* und dann passt das.

- I: Aber das ist schon seit 25 Jahren so?
- B: Ja. Gut, ich bin jetzt seit knapp zehn Jahren dabei und mach das auch seit zehn Jahren mit und bin da im Prinzip *reingewachsen*. Also ich führe manchmal auch das Gespräch *alleine*, wenn der Personalchef nicht da ist oder keine Zeit hat.
- I: Was würden Sie sagen, auf was kommt es im Gespräch an? Primär schulische oder nichtschulische Fähigkeiten?
- B: Im Gespräch speziell?
- I: Ja.
- B: Ich denke jetzt eigentlich *weniger schulisch*, es geht mehr darum (,) Blickkontakt, dass man sieht, er hat Selbstvertrauen, da kommt etwas rüber, er will auch Dinge irgendwie *wissen* und sitzt einem nicht nur still gegenüber und hört einem zu, und es kommt nichts wenn man Fragen stellt. Es geht mehr um solche Dinge. Also vielleicht fragt man auch mal was Allgemeines, was momentan vielleicht in der Presse ist, aber das ist jetzt nicht so, dass man wirklich da irgendwo unzählige Dinge fragt.
- I: Inwiefern werden denn die Jugendlichen über das Verfahren im Vorfeld informiert? Wissen die, dass so ein Gespräch stattfindet?
- B: Ja, also im Einladungsschreiben steht drin, dass man zum Bewerbungsgespräch eingeladen ist und wenn dann der Bewerber kommt, dann sagt man eigentlich auch so grob geschwind, was man vorhat in der nächsten Dreiviertelstunde, Stunde. Dass im Prinzip das *Gespräch* stattfindet, dass man kurz zum *Unternehmen* ein paar Sachen sagt, dass man nachher von ihm ein paar Dinge wissen möchte, dass man über die Ausbildung spricht und das war es dann.
- I: Was würden Sie sagen (Anrede), soll sich der Bewerber auf das Gespräch vorbereiten?
- B: Ja, eigentlich schon, das heißt, er sollte rein theoretisch schon ein bisschen die *Firma kennen*.
- I: Wie sollte er sich vorbereiten?
- B: Also im Normalfall zum Beispiel über die *Internetseite*, das machen auch viele, wo man dann sieht, die sind schon ein bisschen selbstsicher, die man dann gleich am Anfang auch ein bisschen mehr fragen kann und nicht erst groß alles erläutern muss. Also es muss *nicht hundertprozentig* sein, das ist auch klar, aber es sollte natürlich schon irgendwo rüberkommen, wie jetzt bei uns, dass wir *exportabhängig* sind, dass wir *Sondermaschinen* machen und, und, und. Diese Dinge sollten schon ein bisschen rüberkommen.
- I: Da kann man sich ja auch sehr gut kundig machen, da gibt es ja auch verschiedene Sparten.
- B: Da gibt es auch Leute, die sind wirklich hervorragend da drin, da passt das. Da merkt man die haben sich darauf vorbereitet.
- I: Also Vorbereitung heißt schon, sich über die Firma, über die Produktpalette kundig zu machen?
- B: Ja. *Mitarbeiterzahlen* ein bisschen, ich meine, es müssen jetzt nicht unbedingt die Umsatzzahlen sein, aber so ein bisschen von der Firmenseite, was *macht* die *Firma* überhaupt? Welche weiteren *Berufsbilder* gibt es? So die Richtung. *Niederlassungen*, ja.
- I: Was halten Sie denn von sogenannten Assessment-Centern oder Teilen aus Assessment-Centern?
- B: Von der *Ausbildungsseite* finde ich es persönlich *nicht* gut. Wenn es nachher in eine Managementebene oder sonstige Ebene geht, dann finde ich es eigentlich nicht schlecht.
- I: Warum finden Sie es bei der Ausbildungsseite nicht so gut?
- B: Gut, es kommt vielleicht auch auf das Berufsbild drauf an, aber ich denke, da ist wieder dasselbe Spielchen wie bei einem Eignungstest, die Leute sind sehr nervös, dann natürlich ein Assessment-Center, das hat davor keiner gemacht, viele wissen wahrscheinlich auch nicht Bescheid, was das eigentlich ist und dann denke ich, dass es schwierig ist.
- I: Also von der Bewerberlage her gedacht?
- B: Ja, genau. Also ich geh davon aus, dass vielleicht Banken zwischenzeitlich solche Dinge machen, das weiß ich nicht sicher, aber da könnte ich es mir eher vorstellen.
- I: Also ich habe das ganz vereinzelt gehört, zum Beispiel bei Industriekaufleuten.
- B: Also *nach* der Ausbildung machen das viele Firmen.
- I: Kennen Sie Firmen, die zum Mechatroniker ausbilden und die Assessment-Center machen?

- B: Also von den Firmen *hier* in der Umgebung wüsste ich jetzt *niemanden*. Eignungstests machen so gut wie alle, also Firmen in dieser Betriebsgröße oder größer, das schon, aber Assessment-Center, das ist mir jetzt nicht bekannt.
- I: Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen den Schulnoten, die die Bewerber mitbringen und dem Ergebnis aus dem Gespräch? Gibt es da überhaupt einen Zusammenhang?
- B: Vom Gesprächseindruck könnte man manchmal schon ein bisschen was sehen, aber da geht es vielleicht auch wieder mehr um *Mitarbeit* und *Verhalten*, weil daraus sieht man ja jetzt zum Beispiel ist er mehr der stillere Typ, der ruhig ist oder kommt er ein bisschen mehr aus sich raus. Und *was* man vielleicht sieht ist, wenn einer in *naturwissenschaftlichen Fächern* beziehungsweise in Technik eine gute Note hat, da kann man auch ein bisschen was rausziehen, weil der *fragt* dann auch vielleicht mehr, speziell im *Betriebsdurchlauf*, der will schon ein bisschen mehr wissen, ja, der will mehr rausziehen, der will sehen, was *ist* das? Wie *funktioniert* das?
- I: Vom Gespräch her gibt es einen Zusammenhang mit Verhalten und Mitarbeit.
- B: Und wenn einer ein naturwissenschaftliches Interesse hat, denke ich mal, dass da schon irgendwo etwas rauskommt.
- I: Beim Betriebsdurchlauf?
- B: Genau. Ja.
- I: Können die Bewerber Einzelleistungen durch andere Leistungen ausgleichen? Sie sprachen ja vorher Naturwissenschaften, Mathe, Technik, Englisch an. Ist es für sie akzeptabel, wenn einer in einem Bereich schlechter wäre und in einem anderen dafür besser? Oder wollen Sie in jedem Bereich ein Mindestlevel?
- B: Wenn einer in einem bestimmten Bereich sehr gut ist oder gut und in einem anderen etwas schwächer ist, kann man da schon darüber hinwegsehen, wobei ich dazu sagen muss, dass man das heute durch die Fächerverbünde kaum noch sieht, aber wenn jetzt einer in Physik zum Beispiel einen Fünfer hätte und in Mathe einen Zweier, dann wäre es trotzdem schwierig, da von der mechatronischen Seite die Elektronik eher physikalisch ist, das spielt dann eine sehr große Rolle, das ist dann nicht so optimal.
- I: Also Physik, das was Sie nachher im Fächerverbund lesen, ist am Wichtigsten?
- B: Ja, mit. Physik und Mathe, das schon. Also man fragt im Prinzip, durch den Fächerverbund hat man ja keine richtigen Noten mehr, sondern irgendwo ein verfälschtes Ergebnis, man fragt schon nach wie sie in Physik sind oder in Chemie sind, wie stehen da die Einzelnoten, dass man da etwas raus hört.
- I: Da komme ich später nochmals dazu. Auf welche persönlichen Kompetenzen der Schulabgänger legen Sie bei den Mechatronikern Wert?
- B: Also ganz klar natürlich, wir sind ein *Teamplayer* im Unternehmen, denn so eine Maschine setzt sich aus mehreren verschiedenen Berufen zusammen. Das heißt, die Leute müssen teamfähig sein, wir können *keinen Eigenbrötler* gebrauchen, die *Kommunikation* ist natürlich sehr hoch angesiedelt, weil da Dinge abgesprochen werden müssen, das sind Sondermaschinen, das muss also auch schon in der Ausbildung funktionieren, natürlich die *Zuverlässigkeit* ganz wichtig, weil wir, wie gesagt, im pharmazeutischen Bereich tätig sind, da ist ja ohnehin alles sehr, sehr heikel, genauso wie der ganze *Umgangston* und sonstige Sachen müssen auch stimmen, weil hier im Hause sehr viele Kunden sind, die dann im Prinzip auch in der Montage dabei sind oder auch durchlaufen, wenn ein Neukunde kommt, und da muss natürlich schon sowohl das als auch die *äußere Gepflegtheit* stimmen.
- I: Also das Erscheinungsbild meinen Sie?
- B: Genau, ja.
- I: Wie sollte das Erscheinungsbild sein? Je nach Branche gibt es da ja unterschiedliche Vorstellungen.
- B: Also wir denken, was die Richtung anbelangt, etwas konservativ, das heißt, wenn einer jetzt Punker wäre, mit grün gefärbten Haaren bis oben hoch, das würden wir hier im Hause nicht dulden, weil wir da sehr konservativ sind, wie schon erläutert. Das passt nicht. Wenn Kunden reinkommen, die Verträge für Maschinen im Wert von ein paar Millionen Euro abschließen, dann sagt der nachher, was ist denn das für einer, wie läuft denn der rum? Also das sieht man nicht gerne. Da würde man dann, ganz ehrlich, sogar soweit gehen, dass man denjenigen anspricht und sagt, bitte schau auf dein Äußeres, schneide deine Haare und sonstige Dinge.

- I: Damit zusammenhängend inwieweit spielt bei der Bewerberauswahl hier die Firmenphilosophie, die Unternehmenskultur eine Rolle?
- B: Spielt bei uns eigentlich eine sehr große Rolle, wir versuchen eigentlich *hier im Umkreis*, sage ich mal salopp, *Umgebung (Ort)-Raum*, unsere Auszubildenden zu finden – und die haben auch bessere Karten. Klar, jetzt natürlich für ein spezielles Berufsbild, wie Studenten, das BA-Studium, was ich gesagt habe, dann geht es natürlich auch weit über den Kreis hinaus.
- I: Bleiben wir beim dualen Ausbildungsberuf des Mechatronikers. Also der regionale Bezug ist erwünscht?
- B: Ja. Ja.
- I: Gibt es Bewerber von weiters weg, zum Beispiel vom Bodenseeraum?
- B: Wir haben sogar schon Bewerber aus Ostdeutschland gehabt, wobei ich davon ausgehe, dass das dann über die Internetseite ging, aber das möchten wir eigentlich nicht.
- I: Also bevorzugt schon hier aus dem Großraum (Ort)?
- B: Klar.
- I: Wie viele Kilometer sind das circa?
- B: Also ich sag mal im Umkreis von 40, 50 Kilometern, also das geht wirklich von (Ort) hinten hin bis (Ort), die Grenze.
- I: Sonst noch was von der Firmenphilosophie, von der Unternehmenskultur, worauf Sie Wert legen? Also vom Typ her, außer dem was Sie schon gesagt haben? Bei der Kommunikation zum Beispiel, mehr der introvertierte oder extrovertierte Typ, wie handhaben Sie das da?
- B: Schwierig zu sagen, also im Prinzip ist uns das Wichtigste, dass die *Kommunikation* nachher stimmt, das heißt der Umgangston und dass einfach Dinge, die wichtig sind, auch *beredet* werden, auch wenn es mal Probleme gibt, dass das genauso auf den Tisch kommt und dann nicht hintenrum geschimpft wird.
- I: Wie bekommen Sie das im Vorfeld heraus? Stellen Sie die Bewerber vor Situationen?
- B: Zwecks Kommunikation?
- I: Ja.
- B: Man sieht das eigentlich relativ schnell, man kann das ein bisschen beobachten, man lebt auch hier wieder aus der Erfahrung, wie das Team sich bildet, ob sie untereinander gut auskommen, ob einer ein bisschen der Außenseiter ist, wenn jetzt einer der Außenseiter ist, versucht man natürlich auch das durch Gespräche herauszufinden, warum ist das so? Da nimmt man vielleicht auch mal die ganze Gruppe und sagt, wo gibt es Probleme unter der Gruppe? Weil man, wie gesagt, die Probleme nicht gebrauchen kann. Das ist halt bei so einem Produkt schwierig. Wenn ich einen ausbilde, der an einer Maschine ist, dann muss der mit keinem reden, der muss seine Maschine beherrschen und fertig, aber hier geht das halt nicht.
- I: Ja, (Anrede), was verstehen Sie bei Ihren Auszubildenden unter deren Allgemeinbildung? Wie viel Allgemeinbildung soll sein und wie viel Berufsspezifisches? Also, was ist bei Ihren Leuten hier Allgemeinbildung?
- B: Allgemeinbildung bedeutet für mich, dass er sich auch auskennt, was in der *Tageszeitung* drinsteht, dass er auch hier bestimmte Dinge weiß, da mitsprechen kann – also was eigentlich vom Schulfach her GK, WK ist. Er braucht sich jetzt nicht super-gut in der Politik oder in sonstigen Dingen auskennen, aber er sollte schon *mit beiden Beinen im Leben stehen*, das ist das Wichtigste.
- I: Welchen Stellenwert hat denn die Allgemeinbildung bei Ihrer Bewerberauswahl? Wo kommt die denn zum Tragen?
- B: Also ich denke, dass die zum Tragen nicht zu stark kommt, weil der *technische Wert* schon *höher* angesiedelt ist.
- I: Im Gespräch taucht so etwas mal auf? Aktuelles Geschehen aus der Zeitung raus?
- B: Kann schon mal sein, ja. Ganz klar, gerade wenn jetzt Situationen sind wie jetzt in (Ort) mit (Firmenname), da kommen dann schon solche Gespräche, dass man dann auch sagt, bei uns, wenn alles gut geht, bekommt man nach der Ausbildung, wenn einer mitzieht, auch einen adäquaten Arbeitsplatz.
- I: Aber sonst steht im Gespräch primär der technische Bereich im Vordergrund.
- B: Ja.

- I: Dann kommen wir jetzt zu dem gesamten Bereich Schulnoten, Zeugnisse. (Erklärung zu den Items).
„Die Schulnoten haben für unser Unternehmen hier, für unser Auswahlverfahren, eine ausreichende Aussagekraft für unser Unternehmen.“
- B: Also ich würde zwischen drei und vier sagen. Machen wir die Vier.
- I: „Die Schulzeugnisse haben eine ausreichende Aussagekraft für unser Unternehmen.“
- B: Also dann auch die Vier.
- I: „Wir könnten in unserem Unternehmen hier auf die schulische Notengebung verzichten.“
- B: Eins, also darauf kann man nicht verzichten.
- I: „Die Zuweisung in berufliche Laufbahnen, also sprich in die duale Berufsausbildung, würde auch ohne Schulnoten funktionieren.“
- B: Auch eher eins.
- I: (Erklärung zu neuen Formen der Leistungsbeurteilung). Erstmal die Frage, haben Sie solche Portfolios von Bewerbern schon vorgelegt bekommen?
- B: Muss ich mal überlegen. Also im Prinzip so Projektprüfungen, das hat man schon vorgelegt bekommen, das ist ähnlich, ist aber eigentlich kein Portfolio, ist etwas Anderes. Also Projektprüfungen haben wir schon gesehen und wurden zum Bewerbungsgespräch auch schon mitgebracht.
- I: Und so Portfolios?
- B: Weniger, ist mir jetzt *nicht bekannt*. Also dass es so etwas *gibt*, das habe ich schon mitbekommen, aber gesehen habe ich so etwas noch nicht.
- I: Angenommen, es würde öfters gemacht, dann jetzt diese Aussage: „Neue Formen der Leistungsbeurteilung sind für unser Auswahlverfahren hier im Hause hilfreich.“ Wie schätzen Sie das ein?
- B: Also wenn in so einem Portfolio Technik mit drin wäre, wenn da einer Technik gewählt hätte, was für seinen *Beruf* nachher auch interessant sein könnte, dann würde ich in der Punkteskala auch so vier Punkte geben. Dann könnte man das schon verwenden.
- I: (Erklärung zu Verbalbeurteilungen) „Verbalbeurteilungen anstelle von Schulnoten sind für unser Auswahlverfahren hilfreich.“
- B: Also ohne Note finde ich es nicht so gut, wenn es mit Note wäre, könnte man es relativ hoch ansiedeln, weil das ist eine Momentaufnahme, dann würde ich wahrscheinlich die Drei geben, die Mitte.
- I: „Verbalbeurteilungen in Ergänzung zu den herkömmlichen Schulnoten sind für unser Auswahlverfahren hilfreich.“
- B: Das würde ich jetzt hoch platzieren, vier vielleicht sogar fünf. Also ich mache jetzt mal fünf Punkte, weil das würde ich nicht schlecht finden.
- I: „Schulnoten sind objektiv.“
- B: Nicht immer, machen wir vier Punkte.
- I: Sie haben vorher bei den Punkten, dass man auf die Notengebung verzichten kann und dass die Zuweisung auch ohne Schulnoten funktioniert, jeweils einen Punkt gegeben, warum klappt das ohne Schulnoten nicht?
- B: Ohne Schulnoten hätten wir ja gar nichts in der Hand, nur Praktika, wenn ich den jetzt in den Praktika sehe, dann kann ich auch ohne Schulnoten leben, rein theoretisch, praktisch vielleicht auch nicht unbedingt, weil Schule irgendwo dazugehört, ist ja ein duales System, aber (.)
- I: Was meinen Sie mit „gar nichts in der Hand haben“?
- B: Ich meine einfach, dass zu jedem Beruf auch eine Fachkompetenz gehört und das sowohl schulisch als auch praktisch, weil es gibt ja viele gute Praktiker, die schulisch nicht so toll sind, heißt ja auch nicht unbedingt etwas, es kommt auch immer auf den Beruf an, aber speziell beim Mechatroniker sollte natürlich das Schulische auch irgendwo passen, weil ich das sonst gar nicht umsetzen kann.
- I: Dann haben Sie bei diesen neuen Formen der Leistungsbeurteilung angedeutet, dass das schon hilfreich sein könnte, an welchen Bereich denken Sie da?
- B: Also wenn sich jetzt einer vielleicht speziell auf ein Berufsbild bewirbt und hat so ein Portfolio, das genau in die Richtung geht, in der er sich bewerben möchte, er hat aber vielleicht in der letzten Klassenarbeit etwas versiebt, dann kann er ja eigentlich daraus trotzdem zeigen, dass er sehr interessiert ist und vielleicht trotzdem die Fähigkeiten besitzt. Wobei man durch *Internet* und sonstige Dinge

- heute bei den Portfolios viele Dinge rausziehen kann, da muss man vielleicht auch manchmal etwas aufpassen, aber durch das *Gespräch* würde man das ja eigentlich herauskriegen, hat er was gemacht? Kennt er sich aus? War er interessiert? Wie auch in der Ausbildung über so ein Fachgespräch – von daher könnte ich mir das schon gut vorstellen.
- I: Dann sagten Sie vorher noch, dass Verbalbeurteilungen plus die Schulnoten zusammen recht gut wären?
- B: Ja.
- I: Wo sehen Sie da bei den Verbalbeurteilungen einen Pluspunkt?
- B: Also bei den Verbalbeurteilungen ist für mich der Pluspunkt, dass wenn jetzt einer durch eine Klassenarbeit eine schlechtere Note hat, dann kann ich das durch Verbalbeurteilungen dementsprechend ausdrücken, dass das derjenige sieht und zwischen den Zeilen lesen kann, warum das vielleicht so war, was wegen. Weil man im Prinzip ja Beurteilungen in der Ausbildung genauso macht, da schreibt man auch verbal rein, wie man die Sache selber sieht.
- I: Aber nur Verbalbeurteilungen, sagten Sie, wären nicht so ganz optimal?
- B: Wäre mir zu wenig, ja.
- I: Warum? Also wenn die Schulen, also die Lehrer für sämtliche Fächer Verbalbeurteilungen schreiben, wo sehen Sie da die Probleme?
- B: Das Problem ist, dass es vielleicht nicht ganz so übersichtlich ist, weil es ja meistens dann ein sehr langer Text ist und dadurch ist es vielleicht *nicht so leicht vergleichbar*, als wenn ich jetzt Noten hätte. Wenn ich Noten habe, kann ich mir eine Excel-Liste machen, kann irgendwelche Faktoren verteilen, wenn ich sage für mich ist Mathe wichtig, Physik, Englisch. Wer einen Zweier hat, der bekommt fünf Punkte, wer einen Dreier hat, bekommt nur zwei Punkte, als Beispiel, dann habe ich eine schnellere Gesamtbewertung, um vielleicht sagen zu können, die fünf sind die erste Auswahl und dann kommen vielleicht die anderen fünf, aus diesem Grund. Und wenn ich es jetzt nur verbal habe, dann müsste ich ja das Verbale komplett durchlesen, schauen, was ich jetzt für das gebe und dann ist das wieder etwas aufwändiger, aber als *Hilfsmittel* finde ich es gut. Also 50 zu 50, zum Beispiel. Wenn jetzt einer einen Einser hat, dann heißt das aber trotzdem noch nicht, dass das der super Mann ist und wenn jetzt verbalisiert ist, warum der vielleicht einen Einser hat und der andere zwar einen Zweier oder Dreier hat, aber eigentlich, rein theoretisch, der Fähigere ist als ein reiner Theoretiker, dann kann ich das verbal ausdrücken und das ist für mich als Betrieb wichtiger – oder mit wichtig.
- I: Was würden Sie sagen, wo sind die Stärken der Schulnoten und Zeugnisse? Warum brauchen Sie die eigentlich schon?
- B: Schulnoten, klar, zählen einfach zum Auswahlverfahren mit dazu, Schulnoten sollte man natürlich nicht überbewerten, das ist auch klar, aber es ist eigentlich, wenn ich denjenigen Bewerber nicht persönlich kenne und vor dem Gespräch kenne ich den ja meistens nicht, ist das der *erste Eindruck*, den er hinterlässt, weil da entscheidet es sich eigentlich schon, ob er eingeladen wird oder nicht. Man macht eine gesunde Mischung, es gibt aber auch genügend Betriebe, da laufen Bewerbungen *durch das Programm durch* und wenn halt die Kopfnote nicht stimmt, dann ist der *raus*, dann kann der *noch so ein guter Mann* sein, aber dann ist er weg, dann hat er Pech gehabt. Aber das ist klar, wenn große Unternehmen natürlich ein paar hundert Bewerbungen bekommen, da funktioniert das natürlich nicht mit dem „einzeln Durchschauen“.
- I: Wie schätzen Sie das denn ein, die Notenvergabe durch die Lehrer? Würden Sie der Notenvergabe trauen?
- B: Nicht immer.
- I: Wie sehen Sie die Glaubwürdigkeit?
- B: Ja, die Glaubwürdigkeit ist im Prinzip nicht immer gegeben, weil man eigentlich merkt, dass manche Noten *zu gut* sind, manchmal fehlt eine Streuung, also wenn ich jetzt speziell Berufsschulen oder auch allgemeinbildende Schulen nehme, manchmal wollen die Lehrer auch den Problemen aus dem Weg gehen, das heißt, man macht vielleicht eine einfache Klassenarbeit, dass die Leute gut dastehen und der Betrieb später merkt dann, dass es doch nicht so ist. Also ich denke die *Streuung* ist auch *viel zu unterschiedlich* zwischen den einzelnen *Regionen*.

- I: Wie ist es nach Ihrer Erfahrung, in (Ort) gibt es ja zwei große Realschulen und dann noch Gymnasien und wahrscheinlich sonstige Schulen, würden Sie soweit gehen zu sagen, ausgehend von den Noten, wenn ich sonst im Zeugnis nichts sähe, wüsste ich schon, der Bewerber A kommt von der und der Realschule und der Bewerber B von der und der?
- B: Zum Teil ja. Könnte man zum Teil schon so sagen. Doch das stimmt, das ist richtig. Da ist was dahinter, ja.
- I: Sie sagten, die Streuung fehlt?
- B: Die Streuung fehlt manchmal, ja.
- I: Auf was bezogen?
- B: Also bezogen jetzt darauf (,) wenn man es die letzten Jahre verfolgt, finde ich, dann gibt es gute Leute und schwache Leute und die Gruppe dazwischen fliegt irgendwie immer mehr raus. Und da ist natürlich die Frage, warum das dazwischen rausfliegt? Früher war auch viel Mittelmaß dabei, Leute, die halt ein bisschen ein Spätzünder waren und nachher in der Ausbildung besser waren als die Guten. Aber da fehlt irgendwo das Mittelmaß, das fällt immer mehr raus. Wobei das bei uns auf dem Land noch relativ gut ist, das muss man sagen, das ist auch ein Unterschied.
- I: Wo sehen Sie das Hauptdefizit bei Schulnoten? Ist das die fehlende Objektivität?
- B: Ja, im Prinzip schon. Das ist echt ein großer Unterschied zwischen manchen Schulen. Wenn man dann mit den Leuten spricht, dann heißt es halt, okay, der macht Klassenarbeiten so und so schwer und woanders ist es manchmal so und so einfach.
- I: Also sagen das auch Ihre Kandidaten?
- B: Ja. Also manche Bewerber sagen das, wenn man mit denen spricht und fragt, warum sie jetzt da und da einen Vierer haben, dann kann sein, dass so etwas kommt, und das hört man ja dann oft über mehrere Bewerber, da manche von der gleichen Schule sind, dann heißt es vielleicht, der Lehrer, die Lehrerein hat nur eine Klassenarbeit im Halbjahr geschrieben oder aber die war ziemlich streng und hat gesagt, dass die Klasse unruhig ist und das mussten alle büßen, also auch das gibt es.
- I: Dann kämen wir jetzt zu dem Bereich Geschlecht. Suchen Sie eher männliche oder eher weibliche Auszubildende für den Mechatroniker?
- B: Gemischt eigentlich, also bei allen Berufen, für die wir ausbilden.
- I: Also am liebsten wäre Ihnen, wenn man mischen könnte?
- B: Ja.
- I: Erstmal ein ganz allgemeines Item: ‚Junge Frauen haben beim Übergang in die duale Berufsausbildung generell dieselben Chancen wie junge Männer.‘ Ganz allgemein.
- B: Also gesamt denke ich, dass es irgendwo so in der Mitte ist. Die großen Betriebe versuchen viele Frauen in die Ausbildung mit reinzubekommen, ganz klar.
- I: ‚Es existieren verschiedene Teil-Ausbildungsmärkte je nach Geschlecht, das heißt, der Ausbildungsmarkt ist zum Teil nach Geschlecht unterteilt.‘
- B: Ja das stimmt, das ist richtig, würde ich sagen fünf, das trifft zu.
- I: Das ist jetzt auf Sie hier bezogen: ‚Unser Unternehmen bemüht sich mithilfe verschiedener Strategien, den Anteil der weiblichen Auszubildenden zu erhöhen.‘ Trifft das überhaupt zu?
- B: Das trifft zu, also wie gesagt, wir haben pro Ausbildungsjahr momentan mindestens eine Frau mit drin und wenn wir dann mal zwei haben, dann haben wir damit auch kein Problem, im Gegenteil. Also ich würde schon sagen fünf.
- I: Klar, ob Sie die nachher bekommen, das ist eine andere Frage, aber die Frage war jetzt, ob das ein Ziel wäre. Dann: ‚Das in unserem Unternehmen praktizierte Einstellungsverfahren ist geschlechtsneutral.‘
- B: Ja, würde ich sagen größtenteils schon, also von meiner Seite aus auf jeden Fall. Ich würde hier jetzt die Vier nehmen und zwar aus dem Grund, weil man bei einer Frau nochmal klipp und klar sagt, ob sie sich das auch wirklich vorstellen kann zwecks Montage später, auch im Ausland und, und, und. Da geht man schon nochmal *mehr darauf ein*, darum würde ich vier sagen.
- I: Machen Sie eigentlich bei Ihrem Auswahlverfahren auch praktische Übungen? Drahtbiege-Übungen oder sonstige Dinge?

- B: Nein, da machen wir gar nichts. Das sind Eignungstests, die viele dazu machen, das ist richtig, ja, aber machen wir nicht. *Nur* halt, wenn hier jemand zuvor ein *Praktikum* macht, *da* macht er solche Dinge und wir sehen dann auch, passt es oder passt es nicht.
- I: Welche Maßnahmen wären Ihres Erachtens nach wichtig, um mehr junge Frauen für das Berufsbild zu gewinnen?
- B: Man müsste schon viel früher in der Schule die Richtung vorgeben.
- I: Was denken Sie, wieviel früher?
- B: Also für mich ist das eigentlich schon seit Jahren klar, dass man versuchen müsste, Technik wie auch hauswirtschaftliche Bereiche zu teilen, dass beide beides machen müssen, ganz einfach, als Beispiel jetzt.
- I: Beide müssen beides machen?
- B: Ja. Und nicht irgendwo sagen, wählen, ich kann ab einer bestimmten Klassenstufe wählen, entweder Hauswirtschaft oder Technik, das find ich persönlich Quatsch, ich würde das *verpflichtend* machen. In der Prüfung, meinetwegen, kann man dann wählen, aber davor würde ich beides verpflichtend machen. Weil man es nur so wegbekommt, dass es typische Frauenberufe und typische Männerberufe gibt. Weil es gibt viele Frauen, wir haben auch schon Bewerberinnen gehabt, die bestimmt vielleicht ganz gut *gewesen wären*, aber die es sich dann doch nicht zugetraut haben, weil sie einfach bis dato in der Technik noch nicht viel gemacht haben.
- I: Das ist ein interessanter Punkt. Also Sie sagen, höchstens in der Prüfung noch einen Wahlbereich?
- B: Genau, ja. Also ich weiß gerade nicht wie das momentan in der Realschule aussieht. Aber normalerweise müssen die doch auch hintenraus wählen, in welche Richtung sie gehen, oder gibt es das nicht mehr?
- I: Also ab Klasse sieben müssen die sich für ein Wahlpflichtfach entscheiden, in der Realschule heißt das Französisch, Technik oder Mensch und Umwelt und dieses Fach hat man dann bis zur Klasse zehn.
- B: Und das ist später auch Prüfungsfach?
- I: Ja. Und Projektprüfung sogar in dem Fach.
- B: Und das denke ich, dass es das Hauptproblem ist und das andere Hauptproblem ist natürlich, dass es bei vielen vom Elternhaus heißt, oh, das ist ein Männerberuf, das ist nichts für dich. Ich denke, das ist zum Teil auch immer noch ein bisschen ein Manko.
- I: Die familiäre Sozialisation.
- B: Ja genau, das könnte ich mir noch gut vorstellen und...
- I: Das heißt, was müsste da im Elternhaus dann passieren?
- B: Entweder müsste man das so gestalten, dass mehr Infos an die Familien gehen, sei es jetzt von Betriebsseite aus, sei es jetzt von der Schule aus, dass man da einfach auch einen besseren Einblick bekommt, dass es nicht mehr so ist, wie es früher war oder wie das Denken noch bei vielen im Kopf ist.
- I: Dann kommen wir zu dem Bereich Nationalität oder Migrationshintergrund. Aussage ganz allgemein: ‚Bewerber mit einem Migrationshintergrund haben beim Übergang in die Berufsausbildung generell dieselben Chancen wie Bewerber ohne Migrationshintergrund.‘
- B: Also ich behaupte mal, dass die nicht alle die gleichen Chancen haben, das kommt auf den Betrieb darauf an und auf die Größe und darauf, was der Betrieb produziert, aber im Prinzip denke ich da bei den Punkten an die Vier. Also zwischen vier und fünf, ach, machen wir vier. Fünf wäre wahrscheinlich nicht ganz richtig.
- I: Also fünf heißt, Sie stimmen voll zu, die haben generell dieselben Chancen.
- B: Ach so, Entschuldigung. Die haben *nicht* dieselben Chancen, das war jetzt falsch. Also ich würde eher sagen die Zwei dann.
- I: Dann, auf Ihr Unternehmen bezogen: ‚Unser Unternehmen bemüht sich mithilfe verschiedener Strategien, den Anteil der Bewerber mit Migrationshintergrund zu erhöhen.‘ Trifft das überhaupt zu?
- B: Also wir haben nicht so viele ausländische Bewerber, weil wir hier auf dem Lande sind (Klopfen an der Türe).

- I: „Unser Unternehmen bemüht sich mithilfe verschiedener Strategien, den Anteil der Bewerber mit Migrationshintergrund zu erhöhen.“ Sie können auch sagen, das spielt gar keine Rolle oder ist bei uns nicht relevant.
- B: Also im Prinzip ist das nicht relevant. Es gibt schon den einen oder anderen Bewerber, der sich bewirbt, das ist aber ein geringer Anteil an ausländischen Bewerbern. Und wenn dann ist das jetzt vielleicht eine Russlanddeutsche oder vielleicht noch ein Italiener oder vielleicht mal ein Grieche, aber ansonsten ist so gut wie keine Bewerbung dabei. Also bei uns hier herum ist es wenig.
- I: In (Ort) hat es einen hohen Anteil von Russlandstämmigen, oder?
- B: Richtig, Türken hat es auch noch einen bestimmten Anteil, aber lange nicht so viele wie Russlandstämmige, aber ich denke, die wollen auch in eine andere Richtung, da ist der Begriff nicht so (,) also das ist eigentlich mehr der Kfz-Mechatroniker, sag ich mal so ganz salopp, das ist jetzt mehr so der Beruf wo speziell Migranten gerne reinmöchten, wo auch viele Türken gern reinmöchten oder vielleicht auch andere Ausländer.
- I: Dann: „Das in unserem Unternehmen praktizierte Einstellungsverfahren verhält sich neutral gegenüber den unterschiedlichen Nationalitäten der Bewerber.“
- B: Also wir sind da neutral, wie gesagt, da gibt es eigentlich kein Problem.
- I: Also von den Punkten her?
- B: Das trifft dann zu, völlig.
- I: Dann allgemein, wo sehen Sie die *größten* Defizite, die die Bewerber heutzutage mitbringen?
- B: Das ist jetzt schwierig. Ich würde sagen, dass die größten Defizite das *Ordnung-Halten* sind. Also Ordnung halten in dem Sinn jetzt, bedeutet bei mir zum Beispiel, wenn sie mit Werkzeugen umgehen, dass die Werkzeuge auch wieder an den richtigen Platz hinkommen.
- I: Also am Arbeitsplatz?
- B: Am Arbeitsplatz, genau. Das ist vielleicht mit das größte, was wir hier an Problemen haben, wobei man das natürlich auch hinbekommt, klar, aber das fällt mir eigentlich am meisten auf. Ansonsten könnte ich jetzt eigentlich hier in unserer Umgebung nicht groß jammern, wobei ich natürlich sagen muss, durch die Größe, die Leute *kennen* die *Firma* und es bewerben sich *die* Leute, die *zuverlässig* sind. Also von dem her kann ich nicht so viel sagen, das ist das Problem.
- I: Sie ziehen also von vornherein schon mal die etwas unproblematischeren Fälle ab oder Sie binden die eher an das Unternehmen?
- B: Ja. Ich sage mal salopp, bei uns bewirbt sich *fast gar kein anderer mehr*, das hat jetzt aber nichts mit Auswahlkriterien zu tun oder so, sondern im Prinzip ist der *Ruf der Firma* schon *so gut*, dass vielleicht schon der ein oder andere Lehrer sagt, du kannst dich bewerben oder du kannst dich da gar nicht bewerben, weil du gar nicht genommen wirst – auch wenn es vielleicht auch gar nicht stimmt, sag ich jetzt mal einfach, aber so habe ich es schon mal mitbekommen. Beziehungsweise, ja, also wie gesagt, es hat auch mal ein paar schwache Bewerbungen mit dabei, aber die lädt man deswegen trotzdem ein, das heißt nicht, dass wir nur die Guten nehmen, im Gegenteil, weil wenn ich *nur gute* Leute ins Unternehmen nehme, dann gehen die Meisten *weiter* und *studieren*, ich meine das ist ja *auch* gut, die braucht man *auch*, aber ich sage immer so schön, ich brauche auch noch Indianer und nicht nur Häuptlinge. Weil in so einer Branche brauche ich auch Leute, die nachher in der Montage bleiben und nicht zwei, drei Jahre und dann weiter gehen.
- I: Aber das ist ein wichtiger Punkt, wenn Sie sagen, der Ruf der Firma kann mit ausschlaggebend sein, dass potenziell bessere Kandidaten an die Firma gebunden werden oder sich bewerben.
- B: Auf jeden Fall. Ja. Das ist ganz wichtig, weil das spielt auch eine Rolle, wenn jetzt zum Beispiel eine Firma einen *Ausbildungsgang nicht übernimmt*, das spricht sich so schnell rum, dann kommen zum Teil keine guten Bewerbungen mehr, da ist es dann vorbei, dann kommen diejenigen nicht mehr, weil die wissen, dass sie vielleicht nicht übernommen werden und sich darum auch nicht mehr dort bewerben.
- I: So schnell geht das schon.
- B: Das geht schon relativ schnell, also ich weiß das von Großbetrieben, wo das ein Jahrgang so war und dann haben sich die nächsten zwei Jahre nicht mehr die starken Leute dort bewerben, weil die

gedacht haben, sie werden ohnehin nicht übernommen. Also es spielt schon von der Firmenseite, vom *Ruf* her eine große Rolle. Ansonsten, wenn ich jetzt an Kollegen denke, haben viele auch das Problem, dass man den Leuten erstmal Pünktlichkeit, Sauberkeit beibringen muss. Dann auch das Benehmen, wie man sich eigentlich überhaupt benimmt, ich meine, das stecken wir von vornherein gleich ab, also wir möchten eigentlich, dass die morgens zu uns hierherkommen und „Guten Morgen“ sagen, dass man kurz kommuniziert und abends, wenn sie gehen, auch wieder herkommen, dass man weiß, was ist heute gelaufen, wenn sie in den Abteilungen sind, was sie gearbeitet haben, gibt es Probleme, gibt es keine Probleme, was war vielleicht gut, was war nicht so gut? Also da schauen wir schon stark darauf.

- I: Also Sie sehen schon jeden Tag alle Ihre fünf Kandidaten?
 B: Alle 50. Also ich habe über 50 im Hause.
 I: Aber Mechatroniker sind es fünf?
 B: Ja, das sind jetzt pro Ausbildungsjahr fünf, das heißt fünfzehn plus die, die nicht frühzeitig auslernen, das sind vielleicht siebzehn, die sehe ich alle jeden Tag – morgens und abends.
 I: Die begrüßen auch Sie morgens persönlich?
 B: Per Handschlag, ja.
 I: Und gehen dann abends auch wieder so wie der Kandidat vorhin?
 B: Auch per Handschlag, ja, genau. Das ist eine erzieherische Methode um die Kommunikation auch, sage ich mal, zu gestalten, weil das ansonsten nicht funktioniert, sonst macht jeder, was er will.
 I: Kommen wir zu dem zweiten und letzten Bereich. Wie beurteilen Sie die Aussagekraft der schulischen Fächerverbünde? (Erklärung der schulischen Fächerverbünde). „Die Zeugnisnote in einem schulischen Fächerverbundsfach hat für unser Unternehmen eine ausreichende Aussagekraft.“
 B: Da würde ich die Mitte geben, die Drei, weil die nicht hundertprozentig aussagefähig ist.
 I: „Bei unserem Auswahlverfahren hier kommen wir mit schulischen Fächerverbünden und Fächerverbundsnoten gut zurecht.“
 B: Da würde ich auch bloß die Drei geben.
 I: Dann: „Bei der Durchführung unseres Auswahlverfahrens wären uns Einfachfächer und Einfachnoten lieber.“
 B: Da würde ich eher zustimmen, ja. Ich will es jetzt nicht überbewerten, weil ein Fächerverbund hat Vor- und Nachteile, von daher würde ich vier Punkte geben.
 I: Wo sehen Sie die Problematik bei diesen schulischen Fächerverbünden?
 B: Dass man einfach nicht sieht, wo er seine Schwächen und Stärken hat. Das ist ja in der Ausbildung im Endeffekt das Gleiche. Da hat man ein Handlungsfeld als „Fachkompetenz“ und da spielen jetzt alle Noten, die früher Einzelnoten waren, mit rein. Wir machen das von der Firmenseite so, dass wir uns die Klassenarbeiten alle abliefern lassen und dann sieht man schon, wo er Schwächen und Stärken hat.
 I: Von der Berufsschule meinen Sie?
 B: Ja. Also jede einzelne Klassenarbeit von der Berufsschule lassen wir uns zeigen.
 I: Die sehen Sie hier?
 B: Ja.
 I: Und die sammeln Sie dann oder geben Sie die wieder zurück?
 B: Die geben wir wieder zurück. Also die bekommen sie ja von der Schule und dann lassen wir uns das vorlegen und schreiben die Note auf und schauen da mal drüber, wie es aussieht und wo es vielleicht Probleme gibt.
 I: Aha, die Noten werden von Ihnen dann dokumentiert?
 B: Ja.
 I: Und in den Berufsschulen gibt es auch diese Fächerverbünde?
 B: Ja. Also früher gab es einzelne Fächer, zum Beispiel Arbeitsplanung oder Mathematik, technische Mathematik oder Elektrotechnik und heute ist das eigentlich alles in einem Fächerverbund.
 I: Wie heißt der in der Berufsschule?
 B: Fachkompetenz, berufliche Fachkompetenz.

- I: Wo ist denn die nächste Berufsschule?
- B: Für die Mechatroniker ist sie in (Ort).
- I: Wie lange gibt es denn in der Berufsschule in (Ort) schon die Fächerverbünde?
- B: Das gibt es jetzt seit der Neuorientierung, das heißt, jetzt muss ich überlegen, bei den Mechatronikern gibt es das glaube ich schon seit Anfang an, dann wäre es 2000, da bin ich mir aber nicht ganz sicher, weil wir erst 2003 angefangen haben, aber bei allen anderen Berufen gibt es das seit der Neuorientierung der Elektro- und Metallberufe, das heißt seit 2003 und 2004.
- I: Ah, okay, weil zur gleichen Zeit, 2004, wurde das mit der Bildungsplanreform in den allgemeinbildenden Schulen eingeführt. Also Sie sagen, es sind keine Stärken und Schwächen ersichtlich. Welcher Fächerverbund wäre denn für die Mechatroniker bei Ihnen am Wichtigsten? Wir haben ja zwei in der Realschule, NWA und EWG.
- B: Das ist NWA, ganz klar. NWA ist wichtiger.
- I: Sprich, Sie halten von dem dann nicht so viel?
- B: Nein, deswegen muss man das über das Gespräch ein bisschen rauslocken, gut, man muss halt glauben, was er sagt.
- I: Sie sehen ja nirgends die Physiknote, nur das Gesamte.
- B: Richtig, ja.
- I: Wodurch zeigt sich Ihres Erachtens, ob ein Lehrer in der Schule professionell gearbeitet hat und zwar im Hinblick auf das Ziel Stärkung der Berufsfähigkeit seiner Schüler? Gibt es da Kriterien, woran Sie das sehen oder andersrum, was wäre für Sie wünschenswert?
- B: Ich denke, das ist jetzt wieder schwierig, weil das ja an Zweien liegt, das liegt nicht nur am Lehrer, das liegt auch am Schüler und was der daraus macht. Das ist echt schwierig.
- I: Gibt es da Indikatoren, woran Sie sehen, dass die Lehrkraft gut gearbeitet hat?
- B: Gut, man sieht es dann im Endeffekt am Einstieg, wenn bestimmte Grundlagen gemacht werden, zum Beispiel in Mathematik, sei es, dass Formelumstellungen mit dabei waren und der Schüler hat das kapiert und der Lehrer hat es gut dargestellt und erklärt, dann kann ich sehen, dass es funktioniert hat, das ist jetzt halt ein Beispiel. Das wäre jetzt ein typisches Beispiel, wo man sieht, es funktioniert oder es funktioniert nicht. Weil oft hört man dann von Auszubildenden, das habe ich eigentlich noch nie können, aber das hat auch keiner so erklärt wie Sie. Ich meine, das muss nicht immer so sein, aber es kommt auch immer auf die *Sprache* an, *wie* man das weiter gibt beziehungsweise auch vielleicht (.) ja, eigentlich schon von der Kommunikation her, ob ich es irgendwie hochgestochen erkläre, dass es keiner begreift oder nicht begreifen will oder ob ich einfach sage, schaut mal her so und so geht das, aus dem und dem Grund geht das, wenn ich das jetzt hier teile, hebt es sich da auf. Aber da sieht man dann schon, ob gut gearbeitet worden ist oder nicht so gut. Wobei das jetzt *nicht* auf die Qualität des *Lehrers* geht, sondern es geht darum, ob es der Schüler begriffen hat oder nicht.
- I: Im Kommunikationsprozess?
- B: Genau.
- I: Was denken Sie, in der Schule, welche methodischen Formen sollten denn da stärker Berücksichtigung finden?
- B: Also methodisch speziell denke ich auch *selbstlernend*, das ist, denke ich mal, etwas ganz Wichtiges, das heißt, wenn sie eine Aufgabe bekommen, dass die auch wissen, *wie* lerne ich richtig, *wo* schaue ich hin? Das ist auch oftmals ein bisschen ein Manko. Wenn man ihnen zum Beispiel Hilfsmittel gibt, wie im Bereich Mechatronik zum Beispiel ein Tabellenbuch, ein Fachbuch, wie schlage ich nach? Wie komme ich zu dem? Wo ziehe ich das raus? Da hat jetzt natürlich ein Abiturient einen riesigen Vorteil, weil der das schon immer so macht, der weiß wie das funktioniert. Wenn das jetzt einer von der Realschule ist oder von der Hauptschule, Hauptschule ist noch schlimmer größtenteils, dann haben die die größten Probleme, das rauszubekommen. Die können nicht in einem Register nach dem Fachbegriff suchen.
- I: Also zum Beispiel Nachschlagewerke handhaben?
- B: Genau, da haben manche Probleme. Also das muss man denen oft beibringen, wie gehe ich überhaupt richtig vor, das zu finden.

- I: Die Frage der Selbsttätigkeit der Schüler.
 B: Genau.
- I: Welche Kooperationsformen gibt es zwischen Ihrem Unternehmen hier und allgemeinbildenden Schulen? Was veranstalten Sie da? Gibt es da Messen oder wie auch immer.
- B: Also es gibt ganz klar natürlich, den Verbund zwischen den Betrieben und den Schulen durch die ganzen Praktika, sei es OIB, BORS oder BOGY.
- I: Da bieten Sie alle drei an?
- B: Da bieten wir alle an, ja. Nicht nur speziell für Praktika, sondern genauso auch Berufserkundungen, wo sie dann nochmal in der zehnten und elften Klasse kommen, wo sie dann im Prinzip einen Tag im Unternehmen bleiben, dann in kleineren Gruppen unterschiedliche Abteilungen durchforsten, sich anschauen, sich Info holen und später dann vor der gesamten Gruppe präsentieren.
- I: Also das sind die Gymnasiasten?
- B: Das sind die Gymnasiasten, ja.
- I: Kommen die in der Klassenstufe zehn oder elf zu Ihnen?
- B: Ich glaube, das ist zehn.
- I: Wie lange sind die dann bei Ihnen?
- B: Also in der Neunten, wenn ich das jetzt richtig im Kopf habe, machen sie Berufspraktika.
- I: Die BORS-Leute oder was meinen Sie jetzt?
- B: Jetzt muss ich aufpassen. Also OIB ist ja normalerweise in der Hauptschule, das ist ja eigentlich in der achten Klasse und BORS ist ja in der neunten Klasse und BOGY, also das Gymi, kommt zweimal, ich bin nur gerade nicht mehr sicher, ob das erste Mal in der Neunten oder Zehnten ist, aber ich glaube, das ist in der Neunten, das ist ein normales Praktikum, also ein einwöchiges Praktikum und in der Zehnten beginnen die, mehrere Betriebe anzuschauen. Und da, verteilt vom Betrieb, wird das Unternehmen quasi aufgeteilt, da hat einer zum Beispiel das Thema Materialwirtschaft, der andere Fertigung, der andere Montage, dann sind das kleinere Gruppen, die schauen sich das an, sprechen mit Facharbeitern, mit Abteilungsleitern, schreiben sich das dann auf und arbeiten dann während des Tages noch eine Präsentation aus und präsentieren das ihren anderen Mitschülern – und natürlich der Geschäftsleitung.
- I: Also wie lange sind die insgesamt da?
- B: Einen Tag. Einmal eine ganze Woche und einmal einen Tag. In der Zehnten ist es ein Tag. Also die Woche ist das Praktikum und das andere ist ein Tag, und da geht aber normal von der Firmenseite auch nochmal einer einen halben Tag in die Schule, wo dann über die Firma ein paar Sachen präsentiert werden.
- I: Gibt es sonst noch Elternabende, wo Sie präsent sind?
- B: Bei uns speziell jetzt?
- I: Ja.
- B: Das sind dann Dinge, die man dann speziell macht, zum Beispiel mit (Name)-Schule in (Ort), wo dann die Schüler die Möglichkeit haben, sich über Berufe zu informieren oder aber auch wie jetzt im März die große Bildungsmesse (Name der Messe) in (Ort), auch hier sind wir natürlich mit drin, klar. Genauso weitere Dinge, wenn der (Name)-Verein auch schon oft genug Messen gemacht hat, da ist unser Chef auch voll mit involviert, da haben wir dann auch schon mehrere Auftritte gehabt.
- I: Der (Name)-Verein ist ein Zusammenschluss von?
- B: Das sind mehrere Firmen im Raum (Ort).
- I: Also ausschließlich Ausbildungsunternehmen?
- B: Ja, genau. Wo man auch Kooperationen mit weiteren Schulen macht und schaut, dass auch der Hauptschüler Chancen hat, solche Dinge.
- I: Das BORS-Praktikum findet in der neunten Klasse statt?
- B: Das findet in der neunten Klasse statt.
- I: Wie lange sind die Schüler hier?
- B: Eine Woche. Und OIB ist ja zwei Wochen.
- I: Grundsätzlich?

- B: Ja. Wobei manche Hauptschulen das unterteilen auf zweimal, dass man quasi zwei verschiedene Berufe wählen kann.
- I: Wie viele BORS-Kandidaten haben Sie denn pro Jahr?
- B: Also insgesamt, für alle verschiedenen Schulen bestimmt um die 50.
- I: 50 Praktikanten pro Jahr?
- B: Ja, also eine sehr hohe Quote, da sind zum Teil auch noch Studenten-Praktika mit drin. Zwischenzeitlich ist das manchmal schon zu viel. Allerdings sind bei den 50 auch noch freiwillige Praktika dabei, in den Sommerferien, Pfingstferien, Herbstferien. Circa zehn, fünfzehn Freiwillige und der Rest schulisch.
- I: Diese Praktikumsstermine, legen Sie die fest von der Unternehmung oder sagen Schulen, wir haben da und da einen Praktikumszeitraum, können die da zu Ihnen kommen?
- B: Also die Schulen im Raum (Ort) schließen sich zusammen und sprechen das normalerweise ab, welche Schule wann, wo ein Praktikum machen möchte, also in welchem Zeitraum.
- I: Also nicht jede Schule zum gleichen Zeitpunkt?
- B: Nein. Das sind unterschiedliche Zeitpunkte, das ist versetzt. Die sprechen sich da ab, trotzdem muss man als Betriebe oft sagen, bitte nicht in dem Zeitraum, weil da Prüfungstermine sind, da funktioniert das nicht, da können wir keine Leute aufnehmen.
- I: Was würden Sie sagen, welche Funktionen haben solche Kooperationsformen für Ihr Unternehmen?
- B: Im Endeffekt ist das auch eine *soziale Aufgabe*, das sollte eigentlich *jedes* Unternehmen wahrnehmen, denn wenn jedes Unternehmen daran teilnehmen *würde*, dann wäre das auch für die, die überall dabei sind, etwas weniger Arbeit, weil eigentlich will *jeder* irgendwo nachher Bewerber und die meisten wollen aber nichts tun. Und so ist das auch bei vielen Unternehmen und dann schöpfen sie nachher mit ein paar Euro die Leute wieder ab, die die anderen gut ausbilden.
- I: Also Vorarbeit für spätere Auszubildende, kann man sagen?
- B: Ja, genau. Ich denke das ist sowieso eine soziale Aufgabe. *Jeder*, der ausbildet, muss danach schauen, dass die Leute wissen, was die Wirtschaft überhaupt von den Leuten *erwartet* und das geht nicht anders als mit Öffentlichkeitsarbeit.
- I: (Erklärung des Schulversuchs in Norddeutschland). Was halten Sie von solchen Schulversuchen?
- B: Also der *Sinn* ist durchaus *nicht schlecht*, aber ich denke, das ist *nicht umsetzbar*, weil das Hauptproblem dann wieder sein wird, dass es zu wenige Betriebe geben wird, die mitmachen, es gibt zu viele Schulen, speziell jetzt hier im Umkreis, dann mit welcher Schule macht man das? Ist das eine Hauptschule, Werkrealschule, Gymnasium? Sind das vielleicht sogar Abiturienten? Das ist schwierig.
- I: Und wie schätzen Sie das ein? Würden Sie das befürworten, dass die nur noch drei Tage Schule haben oder würden Sie sagen, nein, das wäre mir nicht so recht?
- B: Also ich denke, das ist auf jeden Fall zu hoch angesiedelt. Wenn das ein halber Tag oder Tag ist, dann wäre das ausreichend genug.
- I: Was meinen Sie, ist zu hoch?
- B: Die Anzahl im Betrieb.
- I: Die zwei Tage?
- B: Ja, die Betriebsstage, weil dadurch vom Schulischen her zu viel verlorengeht. Einen halben Tag könnte ich mir vorstellen oder einen Tag. Also solche Kooperationen gibt es hier im Umkreis auch, wo dann Hauptschulen zum Teil jede Woche einen Nachmittag in einem Unternehmen sind und das dann durchführen, das gibt es auch.
- I: Ist das ein Tag oder ein Nachmittag?
- B: Ein Nachmittag.
- I: Und würden Sie sagen, dass das noch vertretbar ist?
- B: Das ist vertretbar. Das ist dann ja eigentlich mehr oder weniger im Freizeitbereich, da sind dann interessierte Leute von der Hauptschule, die sagen, sie möchten, haben vielleicht nicht so die guten Schulnoten, aber haben dadurch eventuell die Möglichkeit in den Betrieb reinzukommen, wenn es klappt.
- I: Denken Sie die schulische Lernzeit sollte im Vergleich zur betrieblichen Lernzeit erhöht oder erniedrigt werden? Also in der Realschule haben die Schüler derzeit zwischen 30 und 35 Wochen-

stunden Unterricht, würden Sie sagen, man sollte bis zur zehnten Klasse mehr oder weniger Stunden unterbringen?

B: Ich denke 35 Stunden sind in dem Bereich eigentlich okay, weil sie später 40 Stunden arbeiten und von daher passt das schon. Ich würde es weder erhöhen noch reduzieren, ich denke das passt, weil es ja auch genügend Ferien gibt, in denen sie sich erholen können sind. Ich denke sogar eher, dass es von den Ferien her schwieriger ist, weil immer ein paar Wochen Schule ist, dann sind wieder Ferien, dann sind wieder ein paar Tage Unterreicht, dann sind schon wieder Ferien. Ich denke, dass das eher das Problem ist.

I: Schlechte Ferienregelung?

B: Ja. Das find ich nicht so toll, also das ist meine persönliche Meinung, wenn man das so verfolgt, auch selber noch überlegt, wo man früher in der Schule war, dann sind Ferien gewesen, dann geht es gerade wieder richtig los, dann sind schon wieder Ferien, zum Teil sind vielleicht gar keine Arbeiten gemacht worden, das verfolgt man eigentlich auch ständig in den Schulen, genauso wie in der Berufsschulen und irgendwann dann hinten raus, dann werden wieder viele Arbeiten auf einmal geschrieben, weil bis jetzt nichts gemacht worden ist, was die Arbeiten technisch anbelangt.

I: Also welchen Vorteil hätte das dann, wenn man die Ferienregelung verändern würde? Was erhoffen Sie sich dadurch?

B: Ich würde mir daraus erhoffen, dass dadurch im Prinzip mehr dabei herauskommt, weil das einfach zusammenhängender wäre und nicht so zerrissen.

I: Mehr herauskommt, bezogen auf?

B: Bezogen auf das, was sie vom Stoff her lernen. Speziell jetzt auch, dass sie das Lernen lernen und nicht, dass sie kaum drin sind und dann hört es schon wieder auf.

I: (Erklärung der Schlussfrage) Was denken Sie, auf was sollten wir in der Lehrerbildung an den Hochschulen bereits achten, damit die Lehrkräfte später ihre Schüler zu einer stärkeren oder besseren Berufsfähigkeit hinführen können?

B: Das ist keine einfache Frage. Weil, wenn man das extrem sieht, muss man sagen, eigentlich müsste da vom *Familiären her schon viel mehr kommen*, weil das bei vielen das *Hauptproblem* ist. Meine Frau ist Erzieherin, sie sagt, die Eltern geben die Kinder ab, und die Erzieherin soll erziehen und nachher dann der Lehrer oder die Lehrerein und dann nachher noch der Ausbilder. Das ist ein riesiges Problem, das sieht man eigentlich tagtäglich. Wenn vom Elternhaus nichts da ist, dann kann niemand, auch kein Lehrer, etwas machen, das ist einfach das Hauptproblem, dann kann ich *noch* versuchen, das Beste aus ihm rauszuholen. Sobald er heimgeht, dann ist wieder der Schlendrian angesagt. Also es ist schwierig, es ist wirklich schwierig. Man müsste höchstens schauen, dass man eigentlich versucht in jungen Jahren den Leuten schon beizubringen, dass es später *in der Wirtschaft kein Honigschlecken* wird, sondern dass jeder soweit kommen kann, wie er mit seiner *Leistung* auch *rausholt*, das heißt eigentlich sind wir ja eine Leistungsgesellschaft.

I: Also den Leistungsgedanken?

B: *Fördern*, genau. Das heißt natürlich nicht, dass jeder nur nach sich selbst schaut, sondern möglichst schon im Team, aber dass das dann auch wieder eine große Rolle spielt wie früher, dass man sich einfach auch gegenseitig unterstützt, sich gegenseitig fördert, gegenseitig versucht, sich auch hochzuziehen, das heißt, wenn einer wo Schwächen hat, ihn *unterstützen* und *nicht nur nach sich selber schauen*, ich denke das ist etwas, das die Gesellschaft eigentlich wieder lernen muss. Und ich denke, dass man das vorleben oder einen Weg vorgeben muss.

I: Also das sollten dann auch die Lehrkräfte vorleben? Verstehe ich das richtig, weil ja die Frage war, was die Lehrkräfte nachher tun könnten?

B: Ja. Das ist das was man da machen könnte, sonst ist das wirklich schwierig.

I: Es wird sehr oft gefordert, dass Lehrkräfte, wenn sie später im Beruf sind, alle paar Jahre immer mal wieder ein paar Wochen ein Industriepraktikum machen sollten, wie finden Sie diese Forderung?

B: Finde ich gut, würde ich positiv finden, muss ich ganz ehrlich sagen, weil in der freien Wirtschaft verändert sich sehr schnell viel und von daher denke ich, dass das schon sinnvoll wäre, wenn die Möglichkeit bestehen würde das zu machen, um einfach auch mal zu sehen, wo der Weg hingeht.

- I: Was würden Sie sagen, wie lange soll so ein Lehrerindustriepraktikum sein?
- B: Also mindestens vierzehn Tage auf jeden Fall, weil eine Woche geht so schnell rum und man sieht eigentlich nichts, weil dann könnte man das auch ein bisschen ausweiten und sagen, in dem Bereich und in dem Bereich in einem Unternehmen, ich denke das wäre schon sinnvoll.
- I: Also eine Berufsausbildung können die vierzehn Tage ja nicht ersetzen.
- B: Nein, das ist klar. Nein, ich meine nur damit, es wäre schon geholfen, wenn einer sieht, was ist eigentlich der Job von dem Beruf, was macht der eigentlich tagtäglich, wo sind seine Stärken, wo sind seine Schwächen, was braucht er vielleicht dafür? Was heißt das für uns als Schule? Um daraus dann wieder herauszufinden, wie ich die Leute vorbereiten muss.
- I: Was halten Sie von der Forderung, dass Lehrkräfte zunächst eine duale Berufsausbildung absolvieren sollen und dann studieren?
- B: Halte ich eigentlich nichts davon und zwar aus dem Grund, weil in welche Richtung? Es gibt so viele Berufe, das geht fast nicht. Dann würde der eine Bäcker machen, der andere macht Metzger und der andere ist im Ingenieurbereich, das passt nicht, das funktioniert irgendwo nicht.
- I: Jetzt haben Sie vorhin noch gesagt, dass Englisch bei Ihnen eine Rolle spielt und Sie bringen das Ihren Leuten bei, oder wie war das?
- B: Ja, bei uns gibt es innerbetrieblich eine Maßnahme, das heißt alle Mechatroniker als auch die weiteren Berufe, die später dann ins Ausland müssen, sind hier verpflichtet am Englischunterricht teilzunehmen, das geht bei uns vom zweiten bis zum vierten Ausbildungsjahr.
- I: Wo findet der Englischunterricht statt?
- B: Hier im Hause in einem Schulungsraum.
- I: Also nicht an der Berufsschule?
- B: Nein, hier im Hause.
- I: Haben die in der Berufsschule eigentlich auch Englisch?
- B: Ja, aber das ist so minimal, das sind in der Woche vielleicht 45 Minuten, da kommt nichts dabei raus.
- I: Ach nur eine Stunde pro Woche?
- B: Ja, das kann man vergessen.
- I: Ist das bei allen Berufsschulen so oder nur in (Ort)?
- B: Nein, es gibt zum Teil Berufsschulen, die haben gar keinen, weil es dann heißt, wir haben keinen Englischdozenten oder keine Englischdozentin, daran liegt das und auch aus diesem Grund hat dann die Firma (Firmenname) gesagt, da müssen wir selber etwas tun, das funktioniert nicht, wir brauchen die Leute nachher. Ein anderer Betrieb, der nicht exportabhängig ist, braucht es vielleicht nicht und durch das haben wir uns dann nachher hier eine Dozentin reingeholt.
- I: Das ist eine Dozentin für Englisch?
- B: Ja, eineinhalb Stunden.
- I: Wo kommt die her, von der Hochschule oder ist das eine Lehrerin?
- B: In dem Fall ist sie von der Volkshochschule, also die gibt Kurse an der Volkshochschule und das ist speziell technisches Englisch, also die ist auch selbstständig und gibt da auch Kurse.
- I: Eine Kursleiterin für technisches Englisch.
- B: Genau, speziell Kommunikation natürlich.
- I: Und wie lange geht das nochmal?
- B: Zweites bis viertes Lehrjahr, das sind in der Woche 1,5 Stunden.
- I: 1,5 Stunden.
- B: Ja.
- I: Also Zeitstunden?
- B: Ja.
- I: Oder jeweils Dreiviertelstunden?
- B: Nein, richtige Stunden.
- I: Und das findet hier statt?
- B: Das findet hier im Unternehmen statt, in einem Schulungsraum, wobei das nicht nur im Schulungsraum stattfindet, sondern wirklich dann auch direkt in der Montage, das heißt, wenn da ein Auszu-

bildender oder eine Auszubildenden direkt an einem Projekt arbeitet, dann gibt es dann auch mal den praktischen Fachteil, wo man sagt, man geht an die Maschine und der oder die erläutert das mal auf Englisch, wie die einzelnen Stationen funktionieren, also wirklich fachpraktisch, nicht nur trocken an der Tafel oder mit sonstigen Dingen, sondern speziell auch mal praktisch.

- I: 1,5 Stunden und als Zielgruppe die Lehrlinge. Sind die Lehrjahre getrennt oder gemischt?
 B: Das ist getrennt. Wir trennen das aber mehr dann nach Berufsbildern, also Berufsbilder heißt in dem Fall Elektroniker, Mechaniker und der Mechatroniker wird aufgeteilt. Weil der eine ja mehr in die elektronische Richtung geht und der andere muss wissen, was auf Englisch der Gabelschlüssel ist und was Drehmaschinen und sonstige Dinge sind, darum verteilen wir das ein bisschen.
 I: Wir sind jetzt soweit durch, fehlt Ihrer Meinung nach noch etwas Wichtiges?
 B: Eigentlich fällt mir jetzt spontan nichts ein.
 I: War das für Sie soweit auch verständlich und nachvollziehbar?
 B: Auf jeden Fall, ja. Kein Problem.
 I: Dann bedanke ich mich ganz herzlich für Ihre Bereitschaft, an diesem Interview teilgenommen zu haben.

Zu Kapitel 3.4.4 Analysebeispiel: Codierung des Interviews I_34_Me

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 63–66

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Schulische Formalqualifikationen\Verhalten/
Mitarbeit

I: Bei den Noten, auf was schauen Sie da jetzt bei den Zeugnissen?

B: Also mit das Wichtigste sind die Kopfnoten, Mitarbeit, Verhalten, das ist natürlich ein *ganz starkes Kriterium*.

I: Was ist wichtiger?

B: Verhalten find ich persönlich fast *noch wichtiger* als Mitarbeit, weil bei Mitarbeit kann es natürlich auch jemand sein, der relativ ruhig und still ist, der sich nicht so viel zutraut, aber das Verhalten, da schaut man natürlich schon darauf.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 75–77

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Schulische Formalqualifikationen\Verhalten/
Mitarbeit

I: Wie sollten denn da die Noten sein? Mitarbeit, Verhalten?

B: Wenn im Verhalten schon irgendwo ein Dreier drin ist, dann ist das eigentlich schon schlecht. Also normal sollte ein Zweier drin sein. Bei Mitarbeit, klar, wenn ein Zweier drin ist oder besser, dann ist es natürlich wie beim Verhalten hervorragend, aber da könnte natürlich auch mal ein Dreier drin sein, ist natürlich dann aber gleich auch im Gespräch ein Punkt, wo man auch mal nachhakt, warum, weshalb ist da jetzt hier die Note drin?

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 66–74

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Schulische Formalqualifikationen\
Entscheidungsrelevante Schulfächer und Noten

Englisch – ganz wichtig, weil wir exportabhängig sind. Also auch hier schaut man natürlich drauf und dann natürlich beim Mechatroniker naturwissenschaftliche Fächer.

I: Was wären das für Fächer?

B: Physik, Chemie, Mathematik, wobei das ja zwischenzeitlich bei der Realschule Fächerverbünde sind.

I: Sie schauen dann auf die Verbundsnote, kann man das sagen?

B: Genau.

I: Und was war es noch, Mathematik?

B: *Mathematik, Physik, Chemie.*

I: Deutsch, spielt das auch eine Rolle?

B: *Technik* natürlich auch, klar. Deutsch spielt eigentlich eine untergeordnete Rolle. Sollte natürlich nicht unbedingt schlechter als Vier sein, aber ist jetzt nicht ganz so wichtig.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 77–81

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Schulische Formalqualifikationen\
Entscheidungsrelevante Schulfächer und Noten

I: Was erwarten Sie bei Englisch? (Kurze Störung)

B: Bei Englisch kommt es jetzt natürlich auch noch darauf an, wenn es ein Realschüler ist, sollte schon irgendwo ein Dreier, Vierer mindestens drin sein, umso besser ist es natürlich, klar, wenn es ein Zweier oder Einser wäre, aber ich sage mal, wenn jetzt ein Realschüler einen Vierer hat, einen guten Vierer, da fragt man nach, ist es auch nicht *ganz* so schlimm, weil es uns ja eigentlich nachher *mehr* darum geht, dass die *Kommunikation* funktioniert und da bieten wir dann auch betriebliches Englisch an, wozu sie verpflichtet werden.

I: Also die Vier bei einem Realschüler wäre noch in Ordnung?

B: Ja, ein Dreier ist natürlich schon besser, wenn natürlich aber dann wie gesagt bei Physik, bei *naturwissenschaftlichen Fächern*, die andere Noten besser sind, dann kann man auch mal über etwas hinwegsehen.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 81–87

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Schulische Formalqualifikationen\
Entscheidungsrelevante Schulfächer und Noten

I: Wie sollten denn die Noten gerade im naturwissenschaftlichen Bereich sein? NWA?

B: Irgendwo zwischen Zwei und Drei sollte es auf jeden Fall sein.

I: Und bei Mathe?

B: Bei Mathe im Prinzip genauso.

I: Und Technik?

B: Ein Zweier wäre natürlich top, aber ein Dreier hat genauso die Chance.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 89–97

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Schulische Formalqualifikationen\Entscheidungsrelevante Schulfächer und Noten

I: Also kann man zusammenfassen, die Kopfnoten spielen eine große Rolle?

B: Ja.

I: An zweiter Stelle steht der englische oder der naturwissenschaftliche Bereich?

B: Naturwissenschaftlicher Bereich.

I: Und die dritte Priorität?

B: Englisch dann.

I: Zum Naturwissenschaftlichen gehören Mathe und Technik schon dazu?

B: Das gehört alles dazu, als Gesamtpaket dann.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 186–187

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Schulische Formalqualifikationen\Entscheidungsrelevante Schulfächer und Noten

B: Wenn einer in einem bestimmten Bereich sehr gut ist oder gut und in einem anderen etwas schwächer ist, kann man da schon darüber hinwegsehen, wobei ich dazu sagen muss, dass man das heute durch die Fächerverbünde kaum noch sieht, aber wenn jetzt einer in Physik zum Beispiel einen Fünfer hätte und in Mathe einen Zweier, dann wäre es trotzdem schwierig, da von der mechatronischen Seite die Elektronik eher physikalisch ist, das spielt dann eine sehr große Rolle, das ist dann nicht so optimal.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 447–451

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Schulische Formalqualifikationen\Entscheidungsrelevante Schulfächer und Noten

I: Jetzt haben Sie vorhin noch gesagt, dass Englisch bei Ihnen eine Rolle spielt und Sie bringen das Ihren Leuten bei, oder wie war das?

B: Ja, bei uns gibt es innerbetrieblich eine Maßnahme, das heißt alle Mechatroniker als auch die weiteren Berufe, die später dann ins Ausland müssen, sind hier verpflichtet am Englischunterricht teilzunehmen, das geht bei uns vom zweiten bis zum vierten Ausbildungsjahr.

I: Wo findet der Englischunterricht statt?

B: Hier im Hause in einem Schulungsraum.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 239–243

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Schulische Formalqualifikationen\Aussagekraft Schulnoten für Unternehmen

I: Sie haben vorher bei den Punkten, dass man auf die Notengebung verzichten kann und dass die Zuweisung auch ohne Schulnoten funktioniert, jeweils einen Punkt gegeben, warum klappt das ohne Schulnoten nicht?

B: Ohne Schulnoten hätten wir ja gar nichts in der Hand, nur Praktika, wenn ich den jetzt in den

Praktika sehe, dann kann ich auch ohne Schulnoten leben, rein theoretisch, praktisch vielleicht auch nicht unbedingt, weil Schule irgendwo dazugehört, ist ja ein duales System, aber (.)

- I: Was meinen Sie mit „gar nichts in der Hand haben“?
- B: Ich meine einfach, dass zu jedem Beruf auch eine Fachkompetenz gehört und das sowohl schulisch als auch praktisch, weil es gibt ja viele gute Praktiker, die schulisch nicht so toll sind, heißt ja auch nicht unbedingt etwas, es kommt auch immer auf den Beruf an, aber speziell beim Mechatroniker sollte natürlich das Schulische auch irgendwo passen, weil ich das sonst gar nicht umsetzen kann.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 253–255

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Schulische Formalqualifikationen\Aussagekraft Schulnoten für Unternehmen

- I: Was würden Sie sagen, wo sind die Stärken der Schulnoten und Zeugnisse? Warum brauchen Sie die eigentlich schon?
- B: Schulnoten, klar, zählen einfach zum Auswahlverfahren mit dazu, Schulnoten sollte man natürlich nicht überbewerten, das ist auch klar, aber es ist eigentlich, wenn ich denjenigen Bewerber nicht persönlich kenne und vor dem Gespräch kenne ich den ja meistens nicht, ist das der *erste Eindruck*, den er hinterlässt, weil da entscheidet es sich eigentlich schon, ob er eingeladen wird oder nicht. Man macht eine gesunde Mischung, es gibt aber auch genügend Betriebe, da laufen Bewerbungen *durch das Programm durch* und wenn halt die Kopfnote nicht stimmt, dann ist der *raus*, dann kann der *noch so ein guter Mann* sein, aber dann ist er weg, dann hat er Pech gehabt. Aber das ist klar, wenn große Unternehmen natürlich ein paar hundert Bewerbungen bekommen, da funktioniert das natürlich nicht mit dem „einzeln Durchschauen“.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 255–259

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Schulische Formalqualifikationen\Aussagekraft Schulnoten für Unternehmen

- I: Wie schätzen Sie das denn ein, die Notenvergabe durch die Lehrer? Würden Sie der Notenvergabe trauen?
- B: Nicht immer.
- I: Wie sehen Sie die Glaubwürdigkeit?
- B: Ja, die Glaubwürdigkeit ist im Prinzip nicht immer gegeben, weil man eigentlich merkt, dass manche Noten *zu gut* sind, manchmal fehlt eine Streuung, also wenn ich jetzt speziell Berufsschulen oder auch allgemeinbildende Schulen nehme, manchmal wollen die Lehrer auch den Problemen aus dem Weg gehen, das heißt, man macht vielleicht eine einfache Klassenarbeit, dass die Leute gut dastehen und der Betrieb später merkt dann, dass es doch nicht so ist. Also ich denke die *Streuung* ist auch *viel zu unterschiedlich* zwischen den einzelnen *Regionen*.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 261–265

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Schulische Formalqualifikationen\Aussagekraft Schulnoten für Unternehmen

- I: Sie sagten, die Streuung fehlt?
- B: Die Streuung fehlt manchmal, ja.

I: Auf was bezogen?

B: Also bezogen jetzt darauf (,) wenn man es die letzten Jahre verfolgt, finde ich, dann gibt es gute Leute und schwache Leute und die Gruppe dazwischen fliegt irgendwie immer mehr raus. Und da ist natürlich die Frage, warum das dazwischen rausfliegt? Früher war auch viel Mittelmaß dabei, Leute, die halt ein bisschen ein Spätzünder waren und nachher in der Ausbildung besser waren als die Guten. Aber da fehlt irgendwo das Mittelmaß, das fällt immer mehr raus. Wobei das bei uns auf dem Land noch relativ gut ist, das muss man sagen, das ist auch ein Unterschied.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 265–269

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Schulische Formalqualifikationen\Aussagekraft Schulnoten für Unternehmen

I: Wo sehen Sie das Hauptdefizit bei Schulnoten? Ist das die fehlende Objektivität?

B: Ja, im Prinzip schon. Das ist echt ein großer Unterschied zwischen manchen Schulen. Wenn man dann mit den Leuten spricht, dann heißt es halt, okay, der macht Klassenarbeiten so und so schwer und woanders ist es manchmal so und so einfach.

I: Also sagen das auch Ihre Kandidaten?

B: Ja. Also manche Bewerber sagen das, wenn man mit denen spricht und fragt, warum sie jetzt da und da einen Vierer haben, dann kann sein, dass so etwas kommt, und das hört man ja dann oft über mehrere Bewerber, da manche von der gleichen Schule sind, dann heißt es vielleicht, der Lehrer, die Lehrerein hat nur eine Klassenarbeit im Halbjahr geschrieben oder aber die war ziemlich streng und hat gesagt, dass die Klasse unruhig ist und das mussten alle büßen, also auch das gibt es.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 97–103

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Schulische Formalqualifikationen\Unterscheidung Herkunftsschularten

I: (Erklärung zu den verschiedenen Bildungsgängen, die zu einem mittleren Abschluss führen). Denken Sie, dass es für Unternehmen hier in Baden-Württemberg im Detail bekannt ist oder bei der Auswahl eine Rolle spielt: Berufsfachschüler, Werkrealschüler, Realschüler. Ich könnte natürlich auch noch nach Gymnasiasten Klasse zehn fragen, haben Sie solche auch?

B: Momentan, ganz ehrlich gesagt, nein. Also es hat sich keiner beworben.

I: Also theoretisch gehören die auch noch dazu.

B: Ja.

I: Glauben Sie, dass es den Unternehmen bekannt ist, welche Vielfalt es da gibt? Oder woher wissen Sie das? Gibt es Fortbildungen von den Kammern?

B: Weniger jetzt. Aber ich denke, große Unternehmen, wo, wie bei uns hier der Fall, ein Ausbilder da ist, der das komplett plant und durchführt und mit dabei ist, der kennt sich da eigentlich, denke ich mal, relativ gut aus, kleinere Betriebe, denke ich, wissen nicht alles so genau, weil wenn man sich da die Informationen nicht selber irgendwo rauszieht, bekommt man sie auch nicht unbedingt.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 103–105

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Schulische Formalqualifikationen\
Unterscheidung Herkunftsschularten

- I: Wie machen Sie das jetzt, dass Sie im Bilde sind über die verschiedenen Schularten, die zu einem mittleren Abschluss führen?
- B: Es ist zum Teil bekannt, weil immer mal wieder auch die IHK interessante Dinge anbietet, also vom *Ausbildertreffen*, aber da sind auch nicht unbedingt alle involviert. Wie gesagt, den kleinen Betrieben fehlt vielleicht auch die Zeit, die werden vielleicht von der Firmenseite auch nicht freigestellt, dass sie da hinkönnen und von daher haben die da vielleicht schon einen *Nachteil*. Zum Teil kennt man das dann aber auch, wenn man *selber* nicht allzu lang aus der Schule draußen ist, weiß man vielleicht auch noch ein bisschen mehr, ganz klar. Ich bin ja auch im *Prüfungsausschuss* mit drin und dann ist man da ohnehin ein bisschen mehr auf dem neuesten Stand, wo man sich dann gut auskennt.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 33–37

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Schulische Formalqualifikationen\
Unterscheidung Herkunftsschularten\Einschätzung Werkrealschule

- I: Sie haben gerade die Werkrealschüler angesprochen. Wie schätzen Sie von den Werkrealschülern die Chancen ein, wenn der sich jetzt bewirbt und ein Realschüler?
- B: Also wir versuchen eigentlich das im gesamten Ausbildungsjahr zu *mischen*, das heißt, man schaut, dass man sowohl dem Realschüler als auch dem Werkrealschüler als genauso auch dem Hauptschüler die Chance gibt. Also wenn die Eingangsvoraussetzungen stimmen, bekommt der genauso die Chance. Als Beispiel, wenn wir jetzt fünf Mechatroniker nehmen, dann schauen wir schon darauf, dass man mindestens zwei Werkrealschüler vielleicht nimmt, dann zwei Realschüler und wenn, wie gesagt, noch ein guter Hauptschüler dabei ist, bekommt der genauso die Chance.
- I: Also Sie richten das ein bisschen am Team aus?
- B: Genau. Also man will ein bisschen sehen, dass die Guten die anderen mitziehen, dass das dann auch funktioniert.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 37–53

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Schulische Formalqualifikationen\
Unterscheidung Herkunftsschularten\Einschätzung Berufsfachschule

- I: Wie verhält es sich mit den Berufsfachschulabsolventen? Also die haben Hauptschule und zwei Jahre Berufsfachschule. Gibt es so Fälle auch?
- B: Haben wir auch, ja. Gibt es auch.
- I: Auch bei den Mechatronikern?
- B: Bei den Mechatronikern auch, ja, haben wir auch. Funktioniert eigentlich genauso gut.
- I: Wo ordnen Sie die nachher dazu? Zu welcher Gruppe?
- B: Also ich persönlich schätze sie eigentlich *stärker* ein *als* einen *Werkrealschüler*.
- I: Stärker?
- B: Ja.
- I: Wie kommt das?

B: Weil die im Prinzip fachlich schon was haben, die zweijährige Berufsfachschule ist meistens schon berufsbezogen, es gibt ja auch hier zwei Fachrichtungen, einmal Metall- oder Elektrotechnik und aus diesem Grunde schätze ich die eigentlich vom *Einstieg* her *stärker* ein.

I: Metall- und Elektrotechnik, das sind die zwei Richtungen?

B: Ja, genau.

I: Und die haben dann schon Fächer in der Berufsfachschule?

B: Genau, ja.

I: Kann man sagen, das ist dann ein Vorteil vom Unternehmen aus?

B: Ja.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 57–59

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Schulische Formalqualifikationen\
Unterscheidung Herkunftsschularten\Einschätzung Berufsfachschule

I: Die Hauptschüler auf der Berufsfachschule haben natürlich dann auch zwei Jahre mehr, sprich, die sind ein Jahr älter. Sehen Sie das als Vorteil oder Nachteil?

B: Sehe ich eigentlich nicht als Nachteil, weil sie fachlich dann, wie gesagt, schon einiges mitbringen, ja und wenn sie da gut sind, können sie ja im Prinzip nach hinten raus auch verkürzen.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 25–32

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Schulische Formalqualifikationen\
Unterscheidung Herkunftsschularten\Einschätzung allgemein bild. Gymnasium

I: Haben Sie auch Abiturienten? Oder würden Sie die nehmen?

B: Haben wir auch schon genommen. Ja.

I: Wenn Sie Abiturienten und Leute mit mittlerer Reife hätten, welchen würden Sie den Vorzug geben?

B: Eher denen mit mittlerer Reife.

I: Können Sie das begründen?

B: Ja, weil im Endeffekt, wenn ich jetzt einen Abiturienten habe, das geht eher in die Richtung, er hätte vielleicht gerne studiert, hat aber vielleicht dann nichts bekommen. Also solch einen Fall hatten wir schon gehabt oder hat das Studium abgebrochen und hat dann dadurch erst den Beruf gemacht. Weil normalerweise bieten wir auch für Abiturienten das (Name)-er Modell an, das ist ja BA.

I: Ja, Verpackungstechnik oder Automatisierungstechnik?

B: Ja, bei uns ist das der Maschinenbau in dem Fall.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 55–56

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Schulische Formalqualifikationen\
Unterscheidung Herkunftsschularten\Einschätzung Hauptschule

I: Also dann wäre das vom Fächerkanon kein Vorteil gegenüber den Berufsfachschülern?

B: Nein. Würde ich sagen nein. Also ich persönlich schätze das *Zweijährige* schon *höher* ein. Also ganz einfach dadurch gesagt, man sieht ja im Prinzip schon von Hauptschule zu Realschule, wo der große Unterschied ist. In der Hauptschule gibt es ja nicht mal großartig eine Winkelfunktion, da hört es irgendwo früher auf und das ist eigentlich so ein Einstiegskriterium, das man

zum Beispiel im Metallbereich eigentlich immer braucht, irgendwo Winkelberechnung über Tangens, Sinus.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 21–24

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Schulische Formalqualifikationen\
Bildungsabschluss

- I: Welcher Bildungsabschluss ist Ihnen wichtig?
- B: Also in dem Fall, beim Mechatroniker, schaut man eigentlich (,) man geht ein bisschen Richtung mittlerer Reife, muss aber nicht sein. Wenn das jetzt ein sehr guter Werksrealschüler ist oder auch ein *sehr, sehr guter* Hauptschüler, bekommt er eventuell genauso die Möglichkeiten. Aber die müssen dann schon *wirklich überdurchschnittlich* sein, sonst (,).
- I: Also zunächst mal wäre das erste Kriterium ein mittlerer Bildungsabschluss?
- B: Jein. Ich sage, das ist eigentlich schwierig. Wenn er im Prinzip ein *sehr gutes Hauptschulzeugnis* hat, bekommt er bei uns *genauso* die Chance, es gibt aber viele andere Unternehmen, die sagen von vornherein, Mechatroniker ist 70 Prozent elektronisch, 30 Prozent mechanisch, da sagen die von vornherein, sie wollen nur einen mittleren Bildungsabschluss einstellen, aber das ist bei uns eigentlich nicht gang und gäbe.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 187–189

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Schulische Formalqualifikationen\Schulische
Fächerverbünde\Probleme der Fächerverbünde

- I: Also Physik, das was Sie nachher im Fächerverbund lesen, ist am Wichtigsten?
- B: Ja, mit. Physik und Mathe, das schon. Also man fragt im Prinzip, durch den Fächerverbund hat man ja keine richtigen Noten mehr, sondern irgendwo ein verfälschtes Ergebnis, man fragt schon nach wie sie in Physik sind oder in Chemie sind, wie stehen da die Einzelnoten, dass man da etwas raus hört.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 335–339

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Schulische Formalqualifikationen\Schulische
Fächerverbünde\Probleme der Fächerverbünde

- I: Dann: ‚Bei der Durchführung unseres Auswahlverfahrens wären uns Einfachfächer und Einzel-fachnoten lieber.‘
- B: Da würde ich eher zustimmen, ja. Ich will es jetzt nicht überbewerten, weil ein Fächerverbund hat Vor- und Nachteile, von daher würde ich vier Punkte geben.
- I: Wo sehen Sie die Problematik bei diesen schulischen Fächerverbünden?
- B: Dass man einfach nicht sieht, wo er seine Schwächen und Stärken hat. Das ist ja in der Ausbildung im Endeffekt das Gleiche. Da hat man ein Handlungsfeld als „Fachkompetenz“ und da spielen jetzt alle Noten, die früher Einzelnoten waren, mit rein. Wir machen das von der Firmenseite so, dass wir uns die Klassenarbeiten alle abliefern lassen und dann sieht man schon, wo er Schwächen und Stärken hat.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 347–351

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Schulische Formalqualifikationen\Schulische Fächerverbünde\Probleme der Fächerverbünde

I: Und in den Berufsschulen gibt es auch diese Fächerverbünde?

B: Ja. Also früher gab es einzelne Fächer, zum Beispiel Arbeitsplanung oder Mathematik, technische Mathematik oder Elektrotechnik und heute ist das eigentlich alles in einem Fächerverbund.

I: Wie heißt der in der Berufsschule?

B: Fachkompetenz, berufliche Fachkompetenz.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 355–359

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Schulische Formalqualifikationen\Schulische Fächerverbünde\Probleme der Fächerverbünde

I: Welcher Fächerverbund wäre denn für die Mechatroniker bei Ihnen am Wichtigsten? Wir haben ja zwei in der Realschule, NWA und EWG.

B: Das ist NWA, ganz klar. NWA ist wichtiger.

I: Sprich, Sie halten von dem dann nicht so viel?

B: Nein, deswegen muss man das über das Gespräch ein bisschen rauslocken, gut, man muss halt glauben, was er sagt.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 206–207

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Unternehmenskultur

B: Schwierig zu sagen, also im Prinzip ist uns das Wichtigste, dass die *Kommunikation* nachher stimmt, das heißt der Umgangston und dass einfach Dinge, die wichtig sind, auch *beredet* werden, auch wenn es mal Probleme gibt, dass das genauso auf den Tisch kommt und dann nicht hintenrum geschimpft wird.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 322–331

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Unternehmenskultur

B: Dann auch das Benehmen, wie man sich eigentlich überhaupt benimmt, ich meine, das stecken wir von vornherein gleich ab, also wir möchten eigentlich, dass die morgens zu uns hierherkommen und „Guten Morgen“ sagen, dass man kurz kommuniziert und abends, wenn sie gehen, auch wieder herkommen, dass man weiß, was ist heute gelaufen, wenn sie in den Abteilungen sind, was sie gearbeitet haben, gibt es Probleme, gibt es keine Probleme, was war vielleicht gut, was war nicht so gut? Also da schauen wir schon stark darauf.

I: Also Sie sehen schon jeden Tag alle Ihre fünf Kandidaten?

B: Alle 50. Also ich habe über 50 im Hause.

I: Aber Mechatroniker sind es fünf?

B: Ja, das sind jetzt pro Ausbildungsjahr fünf, das heißt fünfzehn plus die, die nicht frühzeitig auslernen, das sind vielleicht siebzehn, die sehe ich alle jeden Tag – morgens und abends.

- I: Die begrüßen auch Sie morgens persönlich?
 B: Per Handschlag, ja.
 I: Und gehen dann abends auch wieder so wie der Kandidat vorhin?
 B: Auch per Handschlag, ja, genau. Das ist eine erzieherische Methode um die Kommunikation auch, sage ich mal, zu gestalten, weil das ansonsten nicht funktioniert, sonst macht jeder, was er will.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 340–347

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Unternehmenskultur

- B: Ja. Also jede einzelne Klassenarbeit von der Berufsschule lassen wir uns zeigen.
 I: Die sehen Sie hier?
 B: Ja.
 I: Und die sammeln Sie dann oder geben Sie die wieder zurück?
 B: Die geben wir wieder zurück. Also die bekommen sie ja von der Schule und dann lassen wir uns das vorlegen und schreiben die Note auf und schauen da mal drüber, wie es aussieht und wo es vielleicht Probleme gibt.
 I: Aha, die Noten werden von Ihnen dann dokumentiert?
 B: Ja.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 195–205

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Unternehmenskultur\Betriebliche Logiken

- I: Damit zusammenhängend inwieweit spielt bei der Bewerberauswahl hier die Firmenphilosophie, die Unternehmenskultur eine Rolle?
 B: Spielt bei uns eigentlich eine sehr große Rolle, wir versuchen eigentlich *hier im Umkreis*, sage ich mal salopp, *Umgebung (Ort)-Raum*, unsere Auszubildenden zu finden – und die haben auch bessere Karten. Klar, jetzt natürlich für ein spezielles Berufsbild, wie Studenten, das BA-Studium, was ich gesagt habe, dann geht es natürlich auch weit über den Kreis hinaus.
 I: Bleiben wir beim dualen Ausbildungsberuf des Mechatronikers. Also der regionale Bezug ist erwünscht?
 B: Ja. Ja.
 I: Gibt es Bewerber von weiters weg, zum Beispiel vom Bodenseeraum?
 B: Wir haben sogar schon Bewerber aus Ostdeutschland gehabt, wobei ich davon ausgehe, dass das dann über die Internetseite ging, aber das möchten wir eigentlich nicht.
 I: Also bevorzugt schon hier aus dem Großraum (Ort)?
 B: Klar.
 I: Wie viele Kilometer sind das circa?
 B: Also ich sag mal im Umkreis von 40, 50 Kilometern, also das geht wirklich von (Ort) hinten hin bis (Ort), die Grenze.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 318–319

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Unternehmenskultur\Betriebliche Logiken

B: Beziehungsweise, ja, also wie gesagt, es hat auch mal ein paar schwache Bewerbungen mit dabei, aber die lädt man deswegen trotzdem ein, das heißt nicht, dass wir nur die Guten nehmen, im Gegenteil, weil wenn ich *nur gute* Leute ins Unternehmen nehme, dann gehen die Meisten *weiter* und *studieren*, ich meine das ist ja *auch* gut, die braucht man *auch*, aber ich sage immer so schön, ich brauche auch noch Indianer und nicht nur Häuptlinge. Weil in so einer Branche brauche ich auch Leute, die nachher in der Montage bleiben und nicht zwei, drei Jahre und dann weiter gehen.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 20–21

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Persönlichkeit des Bewerbers

B: Gut, im Prinzip schaut man natürlich speziell darauf, dass die Schlüsselqualifikationen irgendwo vorhanden sind, das heißt *Kommunikation*, so gut man es im Prinzip vom Gefühl her herauskriegen kann, versucht man natürlich hier schon zu erkennen durch das Gespräch, ist er vielleicht teamfähig? Wie gibt er sich? Hat er vielleicht auch eine gute *Selbsteinschätzung*? Dass man auch hier natürlich irgendwo ein bisschen was sieht und speziell natürlich beim technischen Beruf, klar, das gesamte Technische, was man so braucht: Mathe, räumliches Vorstellungsvermögen und, und, und.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 189–193

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Persönlichkeit des Bewerbers

I: Da komme ich später nochmals dazu. Auf welche persönlichen Kompetenzen der Schulabgänger legen Sie bei den Mechatronikern Wert?

B: Also ganz klar natürlich, wir sind ein *Teamplayer* im Unternehmen, denn so eine Maschine setzt sich aus mehreren verschiedenen Berufen zusammen. Das heißt, die Leute müssen teamfähig sein, wir können *keinen Eigenbrötler* gebrauchen, die *Kommunikation* ist natürlich sehr hoch angesiedelt, weil da Dinge abgesprochen werden müssen, das sind Sondermaschinen, das muss also auch schon in der Ausbildung funktionieren, natürlich die *Zuverlässigkeit* ganz wichtig, weil wir, wie gesagt, im pharmazeutischen Bereich tätig sind, da ist ja ohnehin alles sehr, sehr heikel, genauso wie der ganze *Umgangston* und sonstige Sachen müssen auch stimmen, weil hier im Hause sehr viele Kunden sind, die dann im Prinzip auch in der Montage dabei sind oder auch durchlaufen, wenn ein Neukunde kommt, und da muss natürlich schon sowohl das als auch die *äußere Gepflegtheit* stimmen.

I: Also das Erscheinungsbild meinen Sie?

B: Genau, ja.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 193–195

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Persönlichkeit des Bewerbers

- I: Wie sollte das Erscheinungsbild sein? Je nach Branche gibt es da ja unterschiedliche Vorstellungen.
- B: Also wir denken, was die Richtung anbelangt, etwas konservativ, das heißt, wenn einer jetzt Punker wäre, mit grün gefärbten Haaren bis oben hoch, das würden wir hier im Hause nicht dulden, weil wir da sehr konservativ sind, wie schon erläutert. Das passt nicht. Wenn Kunden reinkommen, die Verträge für Maschinen im Wert von ein paar Millionen Euro abschließen, dann sagt der nachher, was ist denn das für einer, wie läuft denn der rum? Also das sieht man nicht gerne. Da würde man dann, ganz ehrlich, sogar so weit gehen, dass man denjenigen anspricht und sagt, bitte schau auf dein Äußeres, schneide deine Haare und sonstige Dinge.

Text: Mechatroniker/Mechatronikerin\I_34_Me

Gewicht: 0

Position: 207–211

Code: Betrieblicher Rekrutierungsprozess\Persönlichkeit des Bewerbers

- I: Wie bekommen Sie das im Vorfeld heraus? Stellen Sie die Bewerber vor Situationen?
- B: Zwecks Kommunikation?
- I: Ja.
- B: Man sieht das eigentlich relativ schnell, man kann das ein bisschen beobachten, man lebt auch hier wieder aus der Erfahrung, wie das Team sich bildet, ob sie untereinander gut auskommen, ob einer ein bisschen der Außenseiter ist, wenn jetzt einer der Außenseiter ist, versucht man natürlich auch das durch Gespräche herauszufinden, warum ist das so? Da nimmt man vielleicht auch mal die ganze Gruppe und sagt, wo gibt es Probleme unter der Gruppe? Weil man, wie gesagt, die Probleme nicht gebrauchen kann. Das ist halt bei so einem Produkt schwierig. Wenn ich einen ausbilde, der an einer Maschine ist, dann muss der mit keinem reden, der muss seine Maschine beherrschen und fertig, aber hier geht das halt nicht.

Vor dem Hintergrund schulpädagogischer Überlegungen thematisiert die qualitativ-empirische Studie berufsbildspezifische Personalentscheidungsprozesse im Kontext der betrieblichen Vergabe von dualen Berufsausbildungsplätzen im Anschluss an die Sekundarstufe I und rekonstruiert die Grenzbeziehungen zwischen dem Ausbildungssystem und dem Erziehungssystem.

Angesichts einer zunehmenden Verunsicherung von Ausbildungsbetrieben über die Qualität des Bildungssystems ergibt sich die Frage, wie Ausbildungs- und/oder Personalverantwortliche die Aussagekraft schulischer Leistungs- und Bildungsausweise in ihre Entscheidungsfindung einbinden.

Die Verfasserin zeigt mit Hilfe des Konzepts der strukturellen Kopplung Zusammenhänge zwischen schulischen Formalqualifikationen und betrieblichen Entscheidungslogiken auf und arbeitet heraus, wie das Ausbildungssystem mit dieser strukturellen Kopplung umgeht beziehungsweise welche weiteren Kriterien bei der Vergabe eines dualen Ausbildungsplatzes für die Wirtschaft funktionsrelevant sind. Es wird erörtert, inwiefern sich durch die Thematisierung funktionssystemspezifischer Entscheidungslogiken in Unternehmen eine für die Schule bislang unbekannte und unbearbeitete Form von Komplexität ergibt, die im Hinblick auf die Funktionen von Selektion und Allokation im Bildungswesen einer schulpädagogischen Systemreflexion bedarf.



Die Autorin

Dr. Tanja Lindacher, geboren 1969, studierte Lehramt für Realschulen, absolvierte nach mehrjähriger Berufserfahrung als Klassen- und Fachlehrerin in der Sekundarstufe I einen Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Schulpädagogik und promovierte an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am Institut für Erziehungswissenschaft. Sie ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt im Fachgebiet Schulpädagogik. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Unterrichts- und Schulentwicklung, Transitionsforschung.

978-3-7815-2011-0



9 783781 520110